

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Lenka Perglová

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora sebevzdělávání a profesního rozvoje učitelů ZŠ od Ostatních přímo
řízených organizací MŠMT

Support for elementary school teachers' self-education and professional
development from organizations directed by the MEYS

Bc. Lenka Perglová

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Podpora sebevzdělávání a profesního rozvoje učitelů ZŠ od Ostatních přímo řízených organizací MŠMT vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2018

.....

podpis

Chtěla bych velmi poděkovat paní Mgr. Bc. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za skvělé vedení mé diplomové práce a cenné rady, které mi v průběhu poskytovala.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je identifikovat formy a oblasti podpory učitelů v procesu sebevzdělávání vycházející od vybraných Ostatních přímo řízených organizací MŠMT (OPŘO) a zhodnotit jejich využitelnost pro účely profesního rozvoje učitelů základních škol. Teoretická část diplomové práce se zabývá sebevzděláváním jako významným procesem, který se podílí na profesním rozvoji učitelů. Je zde pojednáváno o metodách vzdělávání, využitelných zdrojích informací a možnostech řízení sebevzdělávání z pozice sebevzdělávající se osoby i externích subjektů. V praktické části se práce orientuje na kvantitativní šetření zaměřené na OPŘO podporující profesní rozvoj učitelů – Národní ústav pro vzdělávání a Národní institut pro další vzdělávání. Za účelem zjištění dostupných forem a oblastí podpory učitelů v sebevzdělávání, zejména podpory učitelů ZŠ, byla provedena obsahová analýza dokumentů institucí. V důsledku toho bylo zjištěno, že výsledkem činností institucí za poslední roky jsou publikované zdroje informací využitelné pro sebevzdělávání učitelů a nabídka vzdělávacích příležitostí. Instituce byly také identifikovány jako podpůrná prostředí pro profesní rozvoj učitelů. Na základě výsledků obsahové analýzy proběhlo dotazníkové šetření u učitelů ZŠ pro zjištění využitelnosti těchto forem a oblastí podpory v sebevzdělávání. V diplomové práci jsou také vyvozeny některé aspekty, které hrají ve využitelnosti hlavní roli.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitel, profesní rozvoj, sebevzdělávání, management vzdělávání, formy podpory, ostatní přímo řízené organizace

ABSTRACT

The aim of this thesis is to identify forms and areas of support for teachers in the self-education originating from other selected organizations directly managed by MEYS, and evaluate usability of support for the professional development of elementary school teachers. The theoretical part of the thesis deals with self-education as an important process that participates in the professional development of teachers. It also deals with methods of education, sources of information and the possibilities of self-management of self-education from the perspective self-educated person as well as external subjects. In the practical part, the thesis focuses on quantitative survey research focusing on MEYS for supported development of teachers – by the National Institute for Education and the National Institute for Further Education. For the purpose of identifying the available forms and areas of support for teachers in self-education, especially the support of elementary school teachers, a content analysis of the institutions documents was performed. Based on this, it was found that the output of institutions' activities in recent years were published sources of information usable for self-education of teachers and the offer of educational opportunities. Institutions have also been identified as supporting places for teachers' professional development. On the basis of the results of the content analysis, a questionnaire survey was conducted with elementary school teachers to determine the usability of these forms and areas of support in self-education. In the thesis is also mentioned some aspects that play a main role in its usability.

KEYWORDS

teacher, professional development, self-education, educational management, forms of support, organizations directed by the MEYS

Obsah

1	Úvod	8
2	Kvalifikace učitele a rozvoj	10
2.1	Profesní rozvoj učitele	11
2.2	Profesní rozvoj z pohledu vzdělávací politiky	13
2.2.1	Profesní rozvoj a sebevzdělávání v národních strategických dokumentech..	15
2.3	OPŘO zabývající se profesním rozvojem učitelů	18
3	Sebevzdělávání	20
3.1	Metody vzdělávání a jejich vhodnost pro sebevzdělávání	23
3.2	Zdroje k sebevzdělávání	25
3.3	Osobní vzdělávací prostředí a seberefektivní nástroje řízení sebevzdělávání	27
3.4	Pohled managementu vzdělávání dospělých	30
3.4.1	Marketing ve vzdělávání	32
3.4.2	Nedirektivní přístup a metody podpory	34
4	Výzkumné šetření	36
4.1	Metodologie výzkumného šetření, cíl výzkumu a výzkumné otázky	36
4.2	Obsahová analýza	38
4.2.1	Postup a realizace obsahové analýzy	41
4.2.2	Zdroje k sebevzdělávání	44
4.2.3	Metody vzdělávání (vzdělávací nabídka)	53
4.2.4	Nástroje k řízení sebevzdělávání	59
4.2.5	Motivující působení k sebevzdělávání a konzultační služby	63
4.3	Dotazníkové šetření	72
4.3.1	Pilotáž dotazníku	73
4.3.2	Analýza výsledků z dotazníkového šetření	74

4.4	Závěrečná diskuze.....	90
5	Závěr.....	92
6	Seznam použitých informačních zdrojů	96
7	Seznam příloh.....	103
8	Seznam tabulek.....	103
9	Seznam grafů	103

1 Úvod

Prvotní myšlenkou při vymezování okruhu této diplomové práce a konkretizace jejího názvu bylo zabývat se tématem z pedagogického prostředí, které zachycuje některou z aktuálně diskutovaných oblastí. Když se ohlédneme za tendencemi Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), je zřejmé, že se stále objevují snahy o zkvalitnění výchovně vzdělávacího systému, a tedy i jejich činitelů, kterými jsou pedagogičtí pracovníci. Tato snaha byla promítnuta i do priorit MŠMT pro rok 2017 (Priority 2017, www.msmt.cz), jejichž významnou součástí byla podpora oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků, zejména v podobě zavedení kariérního řádu. Ačkoli se tato vize a z ní plynoucí opatření v důsledku zamítnutí novely zákona o pedagogických pracovnících nevyplnila, nemělo by se opomíjet na potřebu motivovat pedagogickou veřejnost k profesnímu rozvoji, nikoli tedy skrze formálně definovaný systém kariérního postupu, ale například i prostřednictvím podpory k vlastnímu zodpovědnému řízení profesního rozvoje. Tato podpora vycházející z myšlenky studijní autonomie se může vyskytovat v podobě dílčích nástrojů, prostředků a zdrojů informací, kterými je pedagogická veřejnost motivována, či je jí vzhledem k dostupnosti této podpory umožňováno zapojení se do procesu, který se nazývá **sebevzdělávání**. Ze samotného významu slova podpora je zřejmé, že by měla vycházet v duchu nedirektivního působení, tedy samotné průběžné a dlouhodobé sebevzdělávání by nemělo být vynucováno žádným právním předpisem, stejně tak využití podpůrných prostředků a opatření by mělo vycházet ze zájmu a rozhodnutí konkrétní osoby.

Cílem diplomové práce je identifikovat formy a oblasti podpory učitelů v procesu sebevzdělávání vycházející od vybraných Ostatních přímo řízených organizací MŠMT (OPŘO) a zhodnotit jejich využitelnost pro účely profesního rozvoje učitelů základních škol. Aktivní účast v procesu sebevzdělávání je v současnosti žádoucí činnost téměř každé profesní role. Ačkoli není termín sebevzdělávání striktně vymezen a jednotlivé formulace definic se v odborné literatuře odlišují, obecně si pod tímto procesem představíme činnosti vedoucí ke zkvalitňování pracovního výkonu či osobním směrem k rozšiřování všeobecného rozhledu nebo oblasti zájmu (Individuální vzdělávání (sebevzdělávání), www.andromedia.cz). Diplomová práce se zabývá uchopením pojmu sebevzdělávání v kontextu profesního rozvoje učitele.

Profese učitele nese vzhledem k velkému vlivu na studijní či profesní výsledky žáků a studentů mnoho zodpovědnosti. Začínající pedagogové jsou na svou roli připravováni nejčastěji v rámci počátečního formálního vzdělávání, nicméně jejich následné působení v pedagogické praxi je korigováno změnami ve školství či trendy, které přichází, s nimiž se musí následně vypořádat. Není tedy divu, že pro pedagoga je velmi důležité i další vzdělávání různých forem, které je v důsledku nutnosti neustálého rozhledu v aktuálním dění přisuzováno pedagogickým pracovníkům legislativně. Sebevzdělávání doprovází zmíněné formy vzdělávání, či je v některých chvílích může přímo nahradit. Nezpochybnitelně by se však mělo stát běžnou součástí života pedagoga, který zodpovědně řídí výchovně vzdělávací proces. **Teoretická část** diplomové práce tedy obsahuje kapitoly pojednávající o vymezení termínu sebevzdělávání, možných metodách aplikovatelných v rámci tohoto procesu a způsobech jeho řízení a podpory z pozice sebevzdělávající se osoby i z pohledu managementu vzdělávání.

V **praktické části** diplomové práce je sebevzdělávání uchopeno z pohledu zjišťování dostupných forem a oblastí podpory tohoto procesu z pozice vybraných OPŘO, včetně využitelnosti této podpory učiteli základních škol. Tato část diplomové práce je zaměřena na zodpovězení 3 výzkumných otázek:

1. Jakými službami, metodami či prostředky podporují OPŘO učitele v sebevzdělávání?
2. Jaká je z pozice učitelů ZŠ četnost využití dostupné podpory v sebevzdělávání za účelem profesního rozvoje z hlediska formy a témat?
3. Které aspekty mají vliv na zapojení se učitelů ZŠ do procesu sebevzdělávání s využitím dostupné podpory od OPŘO?

K naplnění cíle a realizaci praktické části je využita obsahová analýza dokumentů prezentující služby a činnosti OPŘO, kterými jsou Národní ústav pro vzdělávání a Národní institut pro další vzdělávání, jakožto metodická a koordinační centra s celostátní působností řízená MŠMT. V návaznosti na tuto část je dále využita technika sběru dat dotazníkové šetření, a to za účelem získání orientačního vhledu na využitelnost a reakce učitelů základních škol na podpůrné působení institucí k jejich vlastnímu sebevzdělávání.

2 Kvalifikace učitele a rozvoj

Učitel jako cílová skupina této diplomové práce patří do kategorie **pedagogických pracovníků**. Výklad termínu pedagogický pracovník a členění podle jednotlivých funkcí lze nalézt v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. V § 2 je pedagogický pracovník vymezen takto: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost")...*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2 odst. 1).

Mezi osoby vykonávající přímou pedagogickou činnost patří: „... *učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2 odst. 2). Vzhledem k charakteristikám, rozsahu činností a odlišnému zaměření pedagogických pracovníků cílí tato diplomová práce pouze na **učitele základních škol**. Vymezení potřebné odborné kvalifikace učitele základní školy a možnosti splnění předpokladů pro výkon přímé pedagogické činnosti též uvádí zákon o pedagogických pracovnících.

Po dosažení kvalifikace by měl pedagog disponovat několika kompetencemi. **Kompetence** učitele lze definovat jako: „*Komplex způsobilostí učitele (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti apod.).*“ (Kolář a kol., 2012, s. 65), přičemž v obecném pojetí jsou dle Vašutové (2004, s. 106) seskupené do následujících 7 klastrů kompetencí:

- předmětová/oborová;
- didaktická a psychodidaktická;
- pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a intervenční;
- manažerská a normativní;
- profesně a osobnostně kultivující;
- ostatní předpoklady.

Tyto kompetence zastřešují profesi učitele z pohledu znalostí vzdělávacího oboru včetně mezioborového přesahu, úrovně didaktických postupů a aplikace vhodných metod výuky či hodnocení. Klastry kompetencí dále zahrnují orientaci ve vzdělávacím systému a vzdělávacích programech, oblast podpory potenciálu studentů, aplikace metod pedagogické diagnostiky a schopnost reflexe vzdělávacích potřeb žáků a sebereflexe vlastní pedagogické činnosti apod. Úroveň pedagogické práce a kompetencí je pohyblivý parametr, dle Slavíka (2012, s. 74–76) musí být kompetence rozvoje schopné, variabilní a flexibilní.

2.1 Profesní rozvoj učitele

Profesní rozvoj je proces, který probíhá v průběhu celé profesní dráhy člověka, je propojený s kariérním růstem a pohybuje se v souladu s celoživotním učením. Profesní rozvoj učitele zahrnuje dle Starého (2012, s. 12) aktivity a činnosti, které učitel vykonává a které vedou ke zlepšování pracovního výkonu, což se odráží i ve výsledku učení žáků. Tato prostupnost byla odhalena v rámci vědeckého zkoumání, kdy došlo k vyjádření vztahu mezi profesním rozvojem a výsledky žáků. Podle této teorie působí činnosti profesního rozvoje na dosavadní znalostní a dovednostní výbavu učitele, následně na způsob vedení výuky a v konečné fázi i na práci žáků a jejich výsledky. V dalších fázích funguje tento proces i zpětnovazebně směrem k učiteli (Yoon et al., 2007 in Starý, 2012, s. 50).

Profesní rozvoj učitelů je nutné chápat v širším pojetí, nejedná se pouze o synonymum k pojmu další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale tvoří ho dle Kohnové (2012, s. 13) tři základní **soubory činností**:

- oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ke splnění kvalifikačních předpokladů nebo prohloubení kvalifikace institucionálního charakteru;
- samostudium (sebevzdělávání);
- další zkušenosti získané v pedagogické praxi.

V souladu s vývojem společnosti je profesní rozvoj ovlivňován některými trendy, mezi které patří podle Koubka (2013, s. 98) důraz na zkušenosti a iniciativu každé osoby v přijímání zodpovědnosti za vlastní rozvoj.

Učitel v každém stádiu své profesní dráhy disponuje různými kvalitami, a tedy varianty aktivit profesního rozvoje se v průběhu vlastní pedagogické kariéry liší a mění. Profesní

kariéra je součástí životní dráhy, v rámci které se každá osoba setkává s kariérovými pohyby neboli vzestupy či sestupy v profesním uplatnění (Němec a kol., 2007, s. 174). Obecné **stupně pracovní kariéry** jsou definovány přibližným věkovým rozmezím a pracovní fází, ve které se dotyčný nachází. Tedy mezi 16 a 25. rokem života se člověk ocitá v tzv. přípravné fázi, která je charakterizována zkouškou různých pracovních možností, následuje fáze do 35. roku života pojmenovaná jako fáze rozvoje, kdy dochází ke střetu jedince s realitou pracovního života, adaptaci na podmínky a odezvy pracovníků. Další fáze trvající do 55. roku je období kariérového vrcholu, kdy se dotyčný stává klíčovou osobou v pracovním prostředí, disponuje určitými kvalitami a zhodnocuje své dosavadní úspěchy. Poslední fází, která přibližně trvá do 75. roku, je útlum. Jedná se o období, kdy člověku ubývá vliv a zapojení v organizaci či firmě (Němec a kol., 2007, s. 179). Tyto obecně definované kariérové stupně jsou vedle dalších specifík pedagogické práce aplikovatelné i konkrétně v profesi učitele. Z hlediska profesního rozvoje pedagoga můžeme kariérní vývoj promítnout do **profesního cyklu**. Příkladem je Fesslerův systémový model vývoje učitele, který zahrnuje tři vzájemně se ovlivňující složky modifikující výsledný vývoj. První složkou je osobní prostředí, které tvoří jedincovo okolí, dispozice, rodina, zájmy. Dále sem patří institucionální neboli organizační složka zahrnující například normy, organizace a očekávání společnosti. Posledním prvkem je složka profesní, kde se promítají faktory související se zahájením kariéry, proces získávání a rozvíjení kompetencí, stabilita apod. (Fessler, 2003, cit. dle Juklová, 2013, s. 32–33). Profesní rozvoj učitelů je úzce vázán na další vzdělávání.

Další vzdělávání učitelů a sebevzdělávání

Další vzdělávání lze definovat jako vzdělávání po vstupu na trh práce, tedy po dosažení určitého stupně vzdělání v rámci počátečního vzdělávání. Je dále členěno na profesní vzdělávání, občanské a zájmové (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 21). Pedagogičtí pracovníci se dle zákona o pedagogických pracovnících musí podílet na dalším profesním vzdělávání, jehož cílem je obnovení, udržení nebo doplnění, případně zvýšení kvalifikace (Zákon č. 563/2004 Sb., § 24).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) probíhá dle zákona č. 563/2004 Sb. (§ 24 odst. 4) prostřednictvím vysokých škol, v zařízeních pro DVPP, v jiných vzdělávacích institucích s akreditacemi MŠMT a samostudiem. Na **samostudium** je zde vymezen nárok

na 12 dní volna pro tyto účely. Mezi druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků patří studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a studium k prohloubení odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání) (Vyhláška 317/2005 Sb., § 2–§ 10).

Zatímco kvalifikační studia jsou institucionálně organizována, v procesu samostudia lze spatřit individuálnější přístup, kdy učitel volí vlastní vzdělávací cesty směřující k profesnímu rozvoji. V oblasti personálního managementu a andragogiky je samostudium spojováno s pojmem sebevzdělávání, přičemž tomuto procesu je přisuzována nedirektivní charakteristika. **Samostudium** je: „*Individuální studium, které provádí jedinec s využitím různých edukačních prostředků, například učebnic, výukových programů, on-line vzdělávacích programů, interaktivních kurzů. Má formu neřízeného učení realizovaného pouze na základě zájmu a motivace učícího se subjektu nebo formou řízeného učení, jež je součástí distančního vzdělávání.*“ (Průcha a Veteška, 2012, s. 227). Samostudium je forma vzdělávání, která je úzce propojená s procesem dlouhodobějšího charakteru – sebevzděláváním (Pospíšil, 2001, s. 115).

Sebevzdělávání je proces, který je nejčastěji spojován s dosažením určité úrovně intelektuální zralosti a s rozvojem osobnosti jedince (Pospíšil, 2001, s. 114). **Sebevzdělávání je také přirovnávané k cílům organizovaného vzdělávání**, jedná se tedy o žádoucí výsledek vzdělávacího procesu (Dvořáková a kol., 2015, s. 39). Toto pojetí zastává i Pospíšil (2001, s. 104), který zmiňuje sebevzdělávání ve významu individuálního vzdělávání, které je úzce spjaté s institucionálním vzděláváním, neboť institucionální vzdělávání má mít za výsledek přiměnění účastníků k následnému sebevzdělávání, a naopak sebevzdělávání může být důvodem vstupu do institucionálního vzdělávání. Dle Knausové (2005, s. 73) se jedná o proces nabývání znalostí a dovedností s využitím různých zdrojů a metod na základě vlastní potřeby, která může být výsledkem pracovní činnosti nebo zájmů. Tedy připouští se zde možnost hledat prameny, zdroje a metody kdekoli v sociálním prostředí a při jakékoli příležitosti. Více o sebevzdělávání v kapitole 3.

2.2 Profesní rozvoj z pohledu vzdělávací politiky

Vzdělávací politika zahrnuje legislativní opatření, plán, strategii vzdělávání či postup, kterými ovlivňuje činnost školských či mimoškolských vzdělávacích institucí.

Do vzdělávací politiky je zapojeno několik oblastí (př. způsob financování, vymezení cílů a obsahu vzdělávání, kontrola apod.) s cílem dosáhnout rozvoje vzdělávací soustavy a výchovně vzdělávacích procesů (Vališová a kol., 2011, s. 105).

V rámci vzdělávací politiky jsou na určitých úrovních (národních/nadnárodních) stanoveny některé principy. Pro účely této diplomové práce je důležité zmínit princip typický pro vyspělé země – **princip celoživotního vzdělávání**. „*Celoživotní vzdělávání a učení je cílem a koncepcí dnešní vzdělávací politiky na národní a nadnárodní úrovni (OECD, EU atd.) a politiky rozvoje lidských zdrojů.*“ (Beneš, 2014, s. 36). Myšlenka celoživotního vzdělávání (učení) je primárně zacílena do oblasti rozvoje klíčových kompetencí pro snadnou adaptabilitu na měnící se podmínky, udržení zaměstnanosti, ale také je předpokladem pro vyvážení osobního a profesního života, tedy pro přijímání a vyrovnanost různých sociálních rolí, které jedinec zastává (Dvořáková a kol., 2014, s. 62).

Celoživotní vzdělávání obsahuje podle Kohnové (2004, s. 29) všechny formy vzdělávání tvořící propojený celek společně s příležitostmi účasti na vzdělávání v průběhu celého života. Tedy jeho součástí je v pedagogickém prostředí i další vzdělávání pedagogických pracovníků institucionálního charakteru a sebevzdělávání. Tento koncept zasazuje proces vzdělávání nejen do školního prostředí, ale i do jiných podmínek, časových i místních parametrů a vytváří tak myšlenky znalostní společnosti (Koubek, 2013, s. 19).

Předchůdcem znalostní společnosti je **společnost informační**, pro kterou je typické cílení na sektor, který využívá či se věnuje práci s informacemi v souvislosti s rozvojem technologií. Patří sem například oblast vývoje, výzkumu nebo vzdělávání, ale také mediální, komunikační a jiné oblasti. Celý koncept je založen na rozvoji informačních a komunikačních technologií, které způsobují změny v ekonomice, kultuře, zaměstnanecké oblasti apod. (Sokolová a kol., 2015, s. 14). Na informační společnost navazuje již zmíněná **společnost znalostní**, která se soustřeďuje na využití znalostí v souvislosti s využitím informačních a komunikačních technologií a prostředků, jejich snadné zprostředkovávání, výměnu a celkově způsob zacházení s nimi. Základním znakem znalostní společnosti je vědění či znalost a ústředním zdrojem je know-how. Dle tohoto konceptu hraje v úrovni rozvoje společnosti velkou roli zapojení celoživotního vzdělávání do života společnosti

(Sokolová a kol., 2015, s. 14), tedy jedná se o reakci na získání žádoucích kompetencí znalostní společnosti a na šance získat právě tyto kompetence různými cestami.

2.2.1 Profesní rozvoj a sebevzdělávání v národních strategických dokumentech

Dle Juklové (2013, s. 7) se na stavu a úrovni školství podílí mnoho aspektů, které se v něm odráží. Patří sem kromě složení a vývoje společnosti také vlivy ekonomické, politické, kulturní apod. Tyto aspekty prochází během let transformací, tedy lze zde spatřit rozdílné potřeby a požadavky na školství a vzdělávací systém. Vývoj již zmíněných parametrů tedy udává směr vzdělávací politiky a v důsledku toho vznikají nové trendy. Současné trendy v rozvoji školství na území ČR popisují některé národní dokumenty.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (Strategie vzdělávání 2020) je klíčovým dokumentem, jehož posláním je podávat odpovědi na otázky ohledně způsobu organizace vzdělávacího systému ku prospěchu a rozvoji společnosti, konkurenceschopnosti státu apod. Na základě této strategie je koncipována vzdělávací politika společně s myšlenkou celoživotního učení, které je žádoucím koncepčním základem státu, a kterého je možné dosáhnout pouze při propojení různých vzdělávacích cest. Ve strategickém dokumentu jsou vymezeny tyto základní priority: snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a učitele jako předpokladu této kvality, řízení vzdělávacího systému odpovědně a efektivně (Strategie vzdělávání 2020, 2014, s. 3). Pro účely diplomové práce bude věnována pozornost otázkám profesního rozvoje učitelů s důrazem na sebevzdělávání.

K profesnímu rozvoji učitelů s důrazem na sebevzdělávání se nejbližší váže priorita – podpora kvalitní výuky a učitele jako předpokladu této kvality, jejíž velkou oblastí je zavedení **kariérního systému**. Tento systém byl konstruován s vizí zlepšit kvalitu učitelů a pedagogických dovedností v rámci umožnění kariérního postupu s motivačním a transparentním systémem odměňování (Strategie vzdělávání 2020, 2014, s. 24). Systém měl obsahovat 4 navazující úrovně profesního rozvoje, do kterých by mohl učitel na základě splnění uvedených požadavků postupovat. Od tohoto systému se odvíjí i opatření do následujících let, která se zabývají především tvorbou standardu profese učitele a implementací kariérního systému do praxe. Tvorba a implementace kariérního systému byla jednou z priorit pro následující roky, avšak před jeho realizací a plněním došlo

k zamítnutí novely zákona o pedagogických pracovnících, která o zavedení kariérního systému pojednávala (Juklová, 2013, s. 12).

Dalším bodem Strategie vzdělávání 2020 je posílení dalšího vzdělávání a metodické podpory učitelů včetně jejich motivace. Je zde poukázáno na **vnitřní motivaci**, jako na důležitý faktor, který hraje roli v kvalitě učitele v souvislosti s různými způsoby, kterými vyučuje a zejména způsoby, jakými se sám učí. Metodická podpora tvoří taktéž sledovanou oblast. „V pedagogické praxi existuje velká poptávka po posílení prvků, jako jsou mentoring, supervize, sdílení příkladů dobré praxe či podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jehož současná nabídka v současné době dostatečně nepokrývá vzdělávací potřeby učitelů.“ (Strategie vzdělávání 2020, 2014, s. 28). V této oblasti se opatření na následující roky ubírá zejména k podpoře využití programů dalšího vzdělávání, možnosti získat individuální reflexi z pedagogické praxe, vzájemného sdílení a mentoringu (Strategie vzdělávání 2020, 2014, s. 28). Podporována by měla být také v následujících letech činnost škol, školských zařízení a knihoven jako míst, kde probíhá celoživotní učení (Strategie vzdělávání 2020, 2014, s. 23).

Implementačním dokumentem zabývajícím se rozvojem regionálního vzdělávání, který navazuje na Strategii vzdělávání 2020, je **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020**. Tento dokument pomáhá modifikovat vzdělávací soustavu, obsahuje záměry a cíle vzdělávací politiky a sjednocuje nastavení parametrů vzdělávací soustavy v jednotlivých krajích, tedy tento dokument slouží pro rozpracování dlouhodobých záměrů v konkrétních krajích (Dlouhodobý záměr ČR, 2015, s. 3). V dokumentu je uveden fakt, že úspěch společnosti závisí na kvalitě vzdělávacího systému, jehož nedílnou součástí jsou učitelé, tedy je důležité nejen zacílit na počáteční přípravu učitelů, ale také je podporovat v následném profesním rozvoji (Dlouhodobý záměr ČR, 2015, s. 11). Témata tohoto dokumentu jsou vzhledem k vazbám na Strategii vzdělávání 2020 shodná, avšak nabízí implementační pohled.

Strategie celoživotního učení České republiky je dokument, který vznikl ve spolupráci s tehdejšími Národním ústavem odborného vzdělávání (nyní již Národním ústavem pro vzdělávání) a byl schválen v červenci roku 2007. Vzhledem k datu schválení tohoto dokumentu ho již nelze považovat za aktuální, nicméně otázky profesního rozvoje

a sebevzdělávání jsou v dokumentu obsaženy. Profesionální rozvoj je zde podchycen v rámci celoživotního vzdělávání, přičemž sebevzdělávání je zde zahrnuto do **informálního učení**. „*Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase při pobytu v přírodě, na kulturních akcích apod. Zahrnuje také sebevzdělávání s využitím sdělovacích prostředků včetně informačních možností internetu.*“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 47). Zde je také uvedeno, že se v EU-25 věnuje sebevzdělávání přibližně každá třetí osoba, v rámci ČR se jedná o každého pátého dospělého člověka. Hodnota se liší i dle stupně vzdělání, kdy s vyšší vzdělaností stoupá i účast osoby v procesu sebevzdělávání. Roli zde hraje i motivace, informovanost a počítačová gramotnost (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 47).

Strategie digitálního vzdělávání 2020 je strategický dokument, který dále rozpracovává Strategii vzdělávání 2020 v digitální oblasti. Digitální vzdělávání nabývá obzvlášť v posledních letech na významu a jedná se o způsob vzdělávání, který je založen na principu využívání digitálních technologií v různých činnostech člověka. Základním posláním strategie je připravit dostatečně přijatelné podmínky, aby mohlo být digitální vzdělávání efektivně realizované (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, 2014, s. 14). Dle této strategie je právě učitel klíčová osoba v **implementaci digitálního vzdělávání** do vzdělávacího systému (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, 2014, s. 8). V dokumentu je také uvedeno, že v souvislosti s rozvojem digitálních technologií je projevena snaha o propojení všech forem vzdělávání a vytvoření tzv. osobního vzdělávacího prostředí, které umožní vzdělávání i mimo školní systém. Záměrem je podpořit **otevřené vzdělávání**, které umožní učení se po celý život s využitím digitálního obsahu, který je poskytován různými subjekty (veřejný, soukromý a neziskový sektor), jehož využitelnost není závislá na konkrétním místě ani čase (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, 2014, s. 9). Hlavním posláním otevřeného vzdělávání je zpřístupnit vzdělávací materiály, podklady a další nosiče informací veřejnosti tak, aby je mohla veřejnost využívat dle své potřeby, tedy cílem je odstranit různé bariéry ve vzdělávání (Co je Otevřené vzdělávání, www.otevrenevzdelavani.cz). V této vizi je velký potenciál pro profesní rozvoj nejen učitelů (Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, 2014, s. 11).

2.3 OPŘO zabývající se profesním rozvojem učitelů

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) je ústřední orgán státní správy, jehož působnost vymezuje zákon č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy ČR. Mezi zmíněné Ostatní přímo řízení organizace MŠMT (OPŘO) patří: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), dále také Centrum pro zajišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) a Pedagogické centrum pro polské národnostní školství Český Těšín (Příloha č. 2 k Organizačnímu řádu MŠMT..., s. 1). Pro účely této diplomové práce je soustředěnost ubírána zejména k institucím, jejichž činnosti směřují do oblasti vzdělávání a profesního rozvoje učitelů, tedy následující popisy se vztahují k NÚV a NIDV.

NÚV je příspěvková organizace přímo řízená MŠMT s celostátní působností, která vznikla v roce 2011 spojením tří institucí – Výzkumný ústav pedagogický, Národní ústav odborného vzdělávání a Institut speciálně pedagogického poradenství. NÚV se podílí na tvorbě **rámcových vzdělávacích programů** a jejich implementaci do praxe. Předmětem práce této organizace je také sledování uplatnění absolventů na trhu práce, nabídky a poptávky. Zabývá se výchovným, pedagogicko-psychologickým a kariérním poradenstvím, celoživotním vzděláváním pro dospělé a oblastí získávání kvalifikací. Prostřednictvím NÚV jsou poskytovány veřejnosti informace o školách a oborech, dále také spolupracuje na projektech ESF apod. Význam NÚV je popsán na oficiálních webových stránkách takto: „*Posláním Národního ústavu pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV) je všestranně pomáhat rozvoji všeobecného, odborného, uměleckého a jazykového vzdělávání a podporovat školy v oblasti pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. To vše s důrazem na celoživotní učení a spolupráci s EU.*“ (O nás, www.nuv.cz).

NIDV je příspěvková přímo řízená organizace MŠMT. Jedná se o zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků s celostátní působností. Vznik NIDV se datuje do roku 2005, v roce 2013 bylo také sloučené s Národním institutem dětí a mládeže (NIDM). NIDV se věnuje aktivitám vycházející z priorit a cílů vzdělávací politiky ČR a **profesní**

podporou pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, zařízení pro zájmové vzdělávání, či zájmové útvary nebo zařízení pro volnočasové aktivity (Informace o nás, www.nidv.cz). *„Díky celorepublikové působnosti a prostřednictvím sítě krajských pracovišť – center vzdělávací, metodické a konzultační podpory – může NIDV operativně reagovat na specifické vzdělávací potřeby pedagogů a škol v jednotlivých krajích a zároveň být platformou pro sdílení zkušeností a přenos informací mezi regionálním školstvím a ministerstvem školství.“* (Výroční zpráva NIDV, 2015, s. 7). NIDV disponuje rozsáhlou skupinou lektorů, garantů, metodiků a dalších odborníků se zkušenostmi přímo z pedagogické praxe

3 Sebevzdělávání

Sebevzdělávání je dle Výkladového slovníku z pedagogiky: „*Vzdělávání, při kterém si člověk sám vymezuje cíle, prostředky a metody, postupy a sám si také ověřuje, zda cíle dosáhl. Celoživotní proces záměrného i nezáměrného permanentního zhodnocování člověka kvalifikací (jejím zkvalitňováním i změnou, rozšířením), prostředky poznávání, metodami poznávání, včetně stálého rozšiřování i koncentrace, obohacováním prostředků, díky nimž se člověk kultivuje (např. četbou či prací s internetem).*“ (Kolář a kol., 2012, s. 122).

Sebevzdělávání je některými autory ztotožňováno se sebeřízeným učením, což dokládá i Hiemstra (edited by Rothwell, Sensenig, 1999, s. 9) či Beneš (2014, s. 79), který uvádí, že v rámci terminologie v USA je pro sebevzdělávání také využíván pojem autonomní vzdělávání nebo **sebeřízené učení**. V konceptu sebeřízeného učení celý proces řídí student, jedná se o velmi individualizované učení. V sebeřízeném učení je výběr obsahu a způsobu učení či případné konzultování s externími subjekty pouze na studujícím (Brookfield, 2009, s. 2615).

V procesu sebevzdělávání dochází k propojení objektu a subjektu řízení vzdělávání do jedné osoby a vyskytuje se společně se sebevýchovou. **Sebevýchova** je zaměřena na rozvoj všech složek osobnosti, sebevzdělávání především na rozvoj vědomostí a dovedností (Pospíšil, 2001, s. 98). Kohnová (2004, s. 20) definuje sebevzdělávání jako soubor aktivit a činností, které učitel či učitelé vykonávají zejména v naléhavé situaci, kdy se například musí vypořádat s přicházející změnou nebo situací. Z tohoto důvodu se stává jedním z témat managementu změny.

Některé definice vymezují tento proces a jeho řízení pouze do režie sebevzdělávající se osoby, která sama sebe motivuje a vede v procesu sebevzdělávání. Dle jiných autorů se ale sebevzdělávání vyskytuje i v řízené či normované formě (Pospíšil, 2001, s. 103). **Řízené sebevzdělávání** zahrnuje externě vycházející procesy, které podněcují jedince ke konkrétním způsobům sebevzdělávání vedoucích k určitému předem stanovenému cíli. V režii sebevzdělávajícího je stanovit si průběžné tempo a intenzitu vzdělávání podle vlastních možností, nicméně s nutností dodržovat předem stanovený plán. Tento princip vzdělávání je založen na přesvědčení, že se lidé nejvíce naučí samostatným úsilím. V řízené formě je sebevzdělávání aplikováno především ve chvíli, kdy jedinec potřebuje rady,

stimulaci a podporu – pro tyto účely slouží například také plán profesního rozvoje a jiné prostředky a metody (Armstrong a Taylor, 2015, s. 359). Řízené či normované sebevzdělávání je dle Pospíšila (2001, s. 99) typické pro formální a částečně neformální edukaci, neřízené či nenormované pak pro neformální a informální. Nejednoznačnost a různá pojetí významu termínu sebevzdělávání zmiňuje i Jarvis (2006, s. 345), nicméně se dle něho jedná o klíčový prvek učící se společnosti. Sebevzdělávání podle něho může být cílem, který je výsledkem podpory v učení z vlastní vůle, současně také doporučený způsob či proces vzdělávání.

Pospíšil (2001, s. 115) definuje funkčních typů sebevzdělávání, jedná se o základní, operativní a akční. Základní sebevzdělávání je vymezeno jako dlouhotrvající proces, který si klade za cíl všeobecnou kultivaci člověka. Operativní typ je vázán na konkrétní úkol, akční typ se vyznačuje jednorázovými sebevzdělávajícími aktivitami v konkrétní oblasti.

Sebevzdělávání nabývá velkého významu v souvislosti s **konceptem celoživotního učení**, přeneseně do profese a života pedagoga a jeho profesního rozvoje se stává součástí každodenní praxe. Dle Zormanové (2017, s. 22) je právě v konceptu celoživotního učení kladen velký důraz na sebevzdělávání.

Předpokladem k sebevzdělávání je určitá míra motivace. **Motivace osobnosti** je v procesu sebevzdělávání velmi důležitým faktorem. Dle Slavíka (2012, s. 41) se jedná o dynamické procesy probíhající v osobnosti jedince, které udávají směr působení energie a úsilí. Ústředním pojmem je motiv, který lze významově přiřadit k pojmu pohnutka. Mezi těmito motivy může být touha po prestiži či zvýšení sociálního statusu a uznání, zvědavost a chuť se vzdělávat a nabývat nová poznání (Beneš, 2014, s. 105). Motivy jsou rozlišovány na vnitřní a vnější. Vnější motivy se také nazývají jako stimuly a směřují od okolí jedince směrem k němu. Pro sebevzdělávání jsou významnější motivy vnitřní, přičemž nejefektivnějších výsledků se dostává při propojení obou typů nebo přechodu z motivu vnějších na vnitřní.

Vedle pojmu motivace se také vyskytuje pojem **potřeba**. Jedná se o stav organismu člověka, který představuje určitou nerovnováhu (Slavík, 2012, s. 41). Potřeby se liší od vývojově nejstarších biologických po potřeby sociogenní. Známé členění potřeb definuje teorie Abrahama Maslowa, který stanovil hierarchii, ve které základní vrstvu potřeb tvoří potřeby

fyziologické. Následně sem patří potřeba ochrany a bezpečí, lásky a sounáležitosti, potřeba uznání a úcty. Na samotném vrcholu Maslowovy pyramidy potřeb je potřeba seberealizace (Forsyth, 2009, s. 17–18), která je s profesním rozvojem obzvláště pak sebevzděláváním úzce spjata. Vedle motivace a potřeb hrají v sebevzdělávání roli i další faktory, patří sem například hodnoty osoby, důraz na odbornost, životní dráha, věk, pedagogická kultura, klima školy apod. S efektivitou a vůbec realizací sebevzdělávání souvisí také **schopnost vzdělávat se** či učit se. Základními fázemi tohoto procesu je plánování a organizace učení se, identifikace vzdělávacích potřeb a identifikace následně naučeného obsahu v komparaci s předchozími kvalitami (Armstrong a Taylor, 2015, s. 345). Dalším faktorem je životní studijní, ale i sociální zkušenost (Pospíšil, 2001, s. 98). V souladu s výše uvedenými faktory lze zmínit několik zásad, které vnáší do procesu sebevzdělávání prvky vytvářející systém, organizaci procesu. Dle Pospíšila (2001, s. 114) sem patří zásada plánovitosti, sebekontroly a ověření výsledku v praxi.

Výzkumy zabývající se sebevzděláváním

Oblastí sebevzdělávání se zabývalo několik výzkumů. Jedním z nich je výzkum, který se věnoval roli sebevzdělávání v životě dospělého člověka ve věku 20–65 let, realizovaný v Ústavu pedagogických věd na filosofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Výzkum se dotýkal převážně zjišťování účasti například na kulturních akcích: návštěva veřejných knihoven, divadel, muzeí, četba (novin, odborných knih) apod. V rámci tohoto zkoumání byla mimo jiné zjištěna korelace mezi dosaženým vzděláním a účastí na sebevzdělávání, kdy osoby s nižším vzděláním se začleňují do neformálního a informálního vzdělávání méně. Jiný výzkum byl zaměřen na objasnění otázky, jaký má informální učení zejména sebevzdělávání vliv na kariéru a profesní rozvoj, přičemž výzkum byl zaměřen na skupinu sedmi žen. Výsledkem byla identifikaci fází života, ve kterých se se ženy sebevzdělávaly, dále způsoby i oblasti sebevzdělávání (Průcha, 2014, s. 71–73).

Oblastí sebevzdělávání pedagogů se zabývá i několik akademických prací, například diplomová práce *Metody a principy sebevýchovy a sebevzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků v ČR*, jejíž autorkou je Mgr. Radka Štefaňáková. Práce byla realizována na Filosofické fakultě UK a zabývá se motivací, metodami, principy a podmínkami autodidaktického procesu (Štefaňáková, 2008). Základní otázky

sebevzdělávajícího se procesu zahrnuje i diplomová práce autorky Zuzany Königové s názvem *Sebevzdělávání pedagogů volného času*. Práce byla vypracována na Ústavu pedagogických věd při Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně (Königová, 2010).

3.1 Metody vzdělávání a jejich vhodnost pro sebevzdělávání

V procesu sebevzdělávání jsou cílovou osobou vykonávány různé aktivity. Dle Pospíšila (2001, s. 114-115) nejde pouze o studium literatury, ale činnosti tvořící komplex různorodých metod, které se vzájemně doplňují. Mezi činnostmi doprovázející tento proces patří aktivity koncepčního charakteru, které obnáší například vypracování plánu studia, následně organizační činnosti, v rámci kterých si studující uzpůsobí podmínky okolí. Následuje fáze administrativní související například se studijními prameny a fáze studijní, ve které dochází spolu s volbou metod vzdělávání k samotnému studiu, osvojování nových vědomostí, dovedností apod. Na základě toho lze určit i dílčí aktivity, které sebevzdělávající se osoba vykonává při studijní činnosti. Dle Pospíšila (2001, s. 142) se jedná o paměťové procesy, myšlení, prožívání obsahu (zapojení různých psychických složek a smyslů), čtení, náslech a zpracovávání tištěného textu.

Jak je z definic sebevzdělávání zřejmé, dotyčný volí v rámci tohoto procesu různé metody. **Metoda** je postup neboli cesta směřující k cíli. Tímto cílem je dosažení očekávaných výsledků učení za určitých podmínek a okolností (Slavík, 2012, s. 25). Metody vzdělávání lze pojmout z pohledu jejich vhodnosti v institucionálním vzdělávání, tedy organizovaném a institucemi zajišťovaném vzdělávání, ale i z pohledu jejich využití pro sebevzdělávání. Vzhledem k propojenosti obou procesů jsou níže uvedeny různé metody vzdělávání.

Obecně metody vzdělávání se dělí na **metody vzdělávání na pracovišti a metody vzdělávání mimo pracoviště** (Šikýř, 2016, s. 141–143). Mezi metody vzdělávání mimo pracoviště patří: přednáška, demonstrování, případové studie, workshop, hraní rolí, brainstorming, outdoor training. Mezi metody, které jsou využívány na pracovišti, patří: instruktáž, koučování, mentorování, counselling, asistování, rotace, stáž, exkurze (Němec a kol., 2007, s. 153–157).

Další členění metod na základě **pramene poznání** definuje kategorie metod: slovní, názorně demonstrační a metody praktické. Metody slovní představují způsob předávání informací

pomocí řeči či tištěných nebo digitálních zdrojů. Tyto metody se také dále dělí na monologické, kdy tok informací je jednosměrný a dialogické, kdy dochází k toku informací od více aktérů. Metody názorně demonstrační umožňují zapojení více smyslů, nejčastěji se jedná o zapojení vizualizace, auditivních prvků a čichové, hmatové nebo chuťové percepce. Metody praktické se využívají při osvojování dovedností praktickou prací konkrétního osoby (Slavík, 2012, s. 25). V těchto kategoriích se nachází například metoda pozorování, nácvik či pracovní činnost, práce s knihou, učebnicí či jiným textovým materiálem, tematický večer v podobě setkání s dalšími lidmi stejného zaměření, účast na přednášce (Zormanová, 2017, s. 142). Tyto metody lze využít i v rámci sebevzdělávání a v souvislosti s rozvojem digitálních technologií je lze spatřit i v různých atraktivních formách, v kterých jsou především pro účely sebevzdělávání snadno přístupné.

Metoda práce s textem (knihou, učebnicí apod.) má dvojí podobu. Jedná se buď o učení se informací, které jsou vyjadřovány v textu, nebo může text vytvářet podnět k další tvůrčí činnosti (Kolář a kol., 2012, s. 170).

Workshop a případové studie jsou založené na principu uvedení účastníků/studujících do konkrétní problematiky s cílem vyřešit problémovou situaci, která buď v minulosti proběhla nebo je aktuální. Cílem je tedy praktickou formou a s využitím různých technik přijít na řešení problému, či se zamýšlet nad situací z reálného prostředí (Dvořáková a kol., 2007, s. 300).

Přednášky představují předávání či prezentování tématu či vzdělávací oblasti verbální cestou. Tato metoda je vhodná při velkém počtu posluchačů, avšak jedná se o jednosměrnou komunikaci bez vzájemné interakce a možnosti ověřit si výsledky vzdělávání, toto je již v roli každé osoby zvlášť (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 113). V souvislosti s využitím moderních technologií se tato metoda stává velmi vhodnou pro sebevzdělávání v podobě tzv. **virtuálních přednášek**, které probíhají díky přenosu zvuku a obrazu, kdy účastníci nezaujímají frontální uspořádání, ale nachází se v různých místech, odkud je možné připojit se pomocí počítače a internetu do virtuálního prostředí. Z této virtuální přednášky je možné vytvořit záznam (Slavík, 2012, s. 30). Virtuální přednášky patří do okruhu metod vzdělávání, které v souvislosti s rozvojem digitálních technologií lze zahrnout pod pojem **e-learning**. Do této formy patří metody vzdělávání, při kterých vzdělávající využívá informační

a komunikační technologie například s využitím webů, elektronických médií a dalších multimediálních prvků. Jedná se tedy o druh vzdělávání, který je podporován počítačem a jeho využitelnosti je typická pro distanční vzdělávání (Kolář a kol., 2012, s. 37).

Vedle e-learningu se objevuje také další forma, kterou je mobile learning neboli **m-learning**. Mobile learning se začal rozvíjet současně s nástupem chytrých telefonů a mobilních aplikací. (Dvořáková a kol., 2014, s. 84). M-learning je způsob učení pomocí přenosného elektronického zařízení připojeného k síti. Pro obě formy vzdělávání je typická možnost vzdělávání bez nutné přítomnosti v konkrétní učebně a dle libovolných časových preferencí.

Další metodou vzdělávání je **seminář**, který je založen nejčastěji na výkladu lektora/školitele s možností diskuze účastníků, tedy je zde typická oboustranná komunikace (Šikýř, 2014, s. 128). V rozvojem digitálních technologií se seminář vyskytuje i v e-formě, tedy jako **videoseminář** či záznam semináře. Pro sebevzdělávání je tento typ vhodný zejména kvůli časové flexibilitě, kdy dotyčný není vázán na reálný čas zahájení vzdělávací akce, může si video libovolně pozastavovat dle vlastních preferencí a časových možností (Dvořáková a kol., 2014, s. 82). Videoseminář je typický jednosměrným tokem informací, naopak sdílení informací obou stran umožňuje webinář. **Webinář** neboli webový seminář je způsob vzdělávání probíhající prostřednictvím počítače s připojením na internet, kdy dochází k oboustranné komunikaci mezi lektorem a účastníky. Zpravidla je stanoven začátek webináře, kdy se účastníci s lektorem připojí do virtuální místnosti, ve které sdílí obrazovku s informacemi a dalšími prvky pro komunikační účely (Dvořáková a kol., 2014, s. 82).

3.2 Zdroje k sebevzdělávání

Obsah a zdroje sebevzdělávání nejsou striktně vymezeny. Dle Pospíšila (2001, s. 102) jsou omezeny pouze úrovní rozvoje osobnosti a jeho životními, studijními a pracovními zkušenostmi. „*Důležitým zdrojem profesního rozvoje učitele je kurikulární kapitál – rámcové a modelové vzdělávací programy, učebnice, metodické materiály a metodické portály, elektronické platformy pro práci učitele; data o výsledcích žáků a výzkumná zjištění.*“ Slavík (2012, s. 133). Dle Slavíka (2012, s. 133) jsou právě tyto zdroje vhodné pro sebevzdělávání učitelů.

Pro sebevzdělávání lze využít zdroje, mezi které patří například dle Dvořákové a kol. (2014, s. 14) několik typů děl: slovesné v podobě řeči nebo písmen – patří sem například **články**, přednášky, scénáře apod.; hudební; dramatické; fotografické; audiovizuální; výtvarné a další. Pospíšil (2001, s. 136–137) rozděluje různé studijní prameny na: instruktivní, informativní, kritické, proklamativní, normativní, návrhové, analytické.

Mezi další jednotlivé zdroje informací patří **syklady a handouty**. Syklady lze vysvětlit jako převedené myšlenky do krátkých hesel, které nejčastěji dále rozvíjí lektor. Výhodou je motivační působení na vzdělávajícího se a zrychlení procesu nabývání informací. Syklady jsou v současnosti ve velké míře nahrazovány prezentacemi, které splňují podobné cíle. Handouty jsou podobné charakteristiky jako výše zmíněné výukové zdroje (Dvořáková a kol., 2014, s. 42).

Ve vzdělávací sféře jsou také často jako zdroje využívány **případové studie**, které popisují skutečný nebo fiktivní příběh či situaci, z které lze vyvodit určité principy řešení a aplikovat je v podobných případech. Mezi zdroje vhodné a dobře využitelné pro sebevzdělávání patří dále například **učebnice, skripta**, ale i **studijní opory**. Součástí těchto edukačních materiálů mohou být průvodce studiem. Jedná se o metodické části vložené nejčastěji do distančních textů, které mají za cíl nahradit přítomnost lektora a podávají informace o členění vzdělávací jednotky, instrukce a další důležité informace k organizaci studia (Dvořáková a kol., 2014, s. 41).

Výše uvedené zdroje informací lze spatřit jak v tištěné, tak elektronické verzi, přičemž v prostředí digitálních technologií a internetu se z hlediska použití zdrojů dostává do popředí tendence – tzv. **OER** (Open Educational Resources) neboli otevřené vzdělávací zdroje. „*Otevřené vzdělávací zdroje zvyšují přístup ke vzdělávání všem skupinám obyvatel. Materiály jsou zpřístupněny zdarma a snižují tak finanční nároky na studium.*“ (Přínos otevřených vzdělávacích zdrojů, www.otevrenevzdelavani.cz). Elektronické materiály jsou snadno distribuované prostřednictvím e-mailu, LMS nebo umístěním na internetové síti. Často řešenou otázkou při sdílení elektronických textů je ošetření autorských práv. V systému otevřeného vzdělávání jsou nejčastěji díla licencována. Elektronické autorské dílo může být ošetřeno příslušnou licenční doložkou například Creative Commons, která definuje možné způsoby využití autorského díla (Slavík, 2012, s. 150).

Výhodou elektronických zdrojů je bezproblémová a snadná aktualizace informací, vizualizace a s přidanými interaktivními prvky i zvýšený edukační potenciál (Dvořáková a kol., 2014, s. 39–41). V důsledku existence internetu je možné snadno a rychle šířit vzdělávací zdroje, s čímž souvisí i rizika v podobě šíření nedůvěryhodných a neoborných informací. **Věrohodnost digitálních zdrojů** je dána několika zjevnými prvky. Dle Slavíka (2012, s. 185) je to například odkaz na zdroj, garance spolehlivosti se jménem autora a názvem instituce, v rámci které materiál vznikl, datum publikace apod.

Další elektronické zdroje jsou dostupné v podobě, **audionahrávek**, **videí**, schémat nebo například **výukových programů** či **aplikací** (Slavík, 2012, s. 164).

Komplexním zdrojem ke vzdělávání/sebevzdělávání je **web** či **webový portál**. Modelem využití webu pro jednotlivé účely se zabýval Mioduser a Nachmias, kteří definovali několik typů. Významný typ webu ve vzdělávacím prostředí je web orientovaný na obsah. Mezi nejznámější modely v této kategorii patří digitální knihovny sloužící jako prostor pro umístění cenných informací či e-knih. Dále model digitální encyklopedie, kde jsou informace snadno dostupné, neustále aktualizované a doplněné o odkazy na další zdroje. Dále megasity a portály, které slouží jako vstupní brány ke komplexním informacím, zprávám. Druhou kategorií modelů jsou virtuální vzdělávací konfigurace, které obsahují prvky synchronní nebo asynchronní komunikace apod., patří sem virtuální kurzy, virtuální školy, virtuální muzea. Třetí kategorií je web založený na komunikačních mechanismech, patří sem online tutoring, online doučování, e-přednášky, studentské sítě. Další kategorií jsou weby podporující tvorbu obsahu (Mioduser a Nachmias, 2002, s. 7–14).

3.3 Osobní vzdělávací prostředí a seberefektivní nástroje řízení sebevzdělávání

V oblasti sebevzdělávání se lze setkat i s pojmem **osobní informační management**, který zahrnuje procesy získávání a následné práce s informacemi. S osobním informačním managementem se pojí proces **informační kurátorství**, které je definováno jako schopnost člověka nejen vyhledávat různé informace, ale také určovat jejich pravdivost, strukturovat a organizovat je, případně sdílet s ostatními (Černý, 2016, s. 9).

V návaznosti na informační kurátorství a organizaci informací je nutné zmínit koncept personal learning environment, v překladu – **osobní vzdělávací prostředí**, který se rozšířil s rozvojem digitálních technologií. Dle Černého (2016, s. 9) se jedná o souhrn všech zdrojů vzdělávání a nástrojů využitelných pro proces učení. *„Koncept osobního vzdělávacího prostředí zahrnuje kombinaci jak formálního, tak neformálního vzdělávání, využití sociálních sítí a internetu.“* (Slavík a kol., 2012, s. 160). Podstatou tohoto konceptu je personalizovaný přístup k učení.

Prostřednictvím vytvořeného osobního vzdělávacího prostředí může každý učitel propojit jednotlivé komponenty (offline i online metody, prostředky a zdroje) uplatňované pro sebevzdělávání a lépe celý proces koordinovat. *„Základní myšlenka je taková, že jde o koncept, který člověku umožní přemýšlet o zdrojích a oblastech svého vzdělávání a současně mu pomůže vyřešit problém informačního přetížení.“* (Černý, 2016, s. 14). Hlavní funkcí osobního vzdělávacího prostředí je permanentní dostupnost a otevřený přístup ke zdrojům vzdělávání. Osobní vzdělávací prostředí lze využít pro různé formy vzdělávání a lze ho přizpůsobit každé osobě (Alharbi et al., 2013, s. 2).

Moderní technologie proces tvorby osobního vzdělávacího prostředí usnadňují například doručováním zajímavých informačních zdrojů na základě **RSS kanálů**. Do konceptu osobního vzdělávacího prostředí také patří připojení na sociální sítě a vzájemná komunikace. Součástí osobního vzdělávacího prostředí mohou být oborové blogy, weby a platformy se vzdělávacím obsahem, seznamy publikací a četby, widgety, zapojení do rozsáhlejších projektů nebo MOOC kurzy (Černý, 2016, s. 9).

Základem osobního vzdělávacího prostředí je sebeřízené učení a konektivismus. Z pohledu andragogiky je **sebeřízené učení** bráno velmi příznivě, jelikož obsahuje vlastní aktivitu učícího se jedince, nedirektivnost a autonomii. Dle výzkumů může sebeřízené učení způsobit znehodnocení institucionálního vzdělávání, nicméně řada autorů se k tomuto výroku odvrací a zmiňují možnost zainteresování sebeřízeného učení i do filosofie vzdělávací instituce (Beneš, 2014, s. 78–79).

V souvislosti s tvorbou osobního vzdělávacího prostředí se také hovoří o vytvoření tzv. **konektivismu**. *„Hlavní východisko konektivismu definuje učení jako vlastnost celosvětové sítě. Klíčovým aspektem je tak v podstatě rozšiřující znalostní základna jedince nad rámec*

jeho vlastní capacity.“ (Dostál, 2011, s. 70). Konektivismus podporuje koncept otevřeného vzdělávání. Na sdílení zkušeností na úrovni jedné školy, ale i mimo ni, se velmi podílí pedagogická kultura, která se liší dle charakteristik jednotlivých členů, jejich zvyků, tradic, požadavků a jiných hodnot. Ideálním typem je spolupracující kultura, které je dle Juklové (2013, s. 59) připisována otevřenost, důvěra a vzájemná podpora.

Vedle osobního vzdělávací prostředí existují i další nástroje podporující řízení sebevzdělávání. Jedná se například o **seberefektivní nástroje** pro vymezení směru a tematického okruhu sebevzdělávání. V souvislosti s tímto procesem hovoříme o **sebereflexi**. Schopnost sebereflexe: „*Znamená znát sám sebe, vědět o svých přednostech, ale i nedostacích a zároveň mít profesionální zpětnou vazbu, tj. znát dobře účinky svých vyučovacích postupů na žáka.*“ (Holeček, 2014, s. 35). Schopnost sebereflexe je ovlivněna psychologickými charakteristikami a v souvislosti s profesí učitele tvoří nezbytný proces na cestě ke zdokonalování pracovních výsledků a rozvíjení sebe po osobnostní i profesní stránce.

Sebereflexe je výsledkem subjektivně zbarvených zjištění o své osobě, které vznikají v důsledků verbálních, neverbálních, psychických, fyzických a dalších projevů, jejichž hodnocení většinou člověk získává z interakce s okolím. Podstatou sebereflexe je zhodnocení vlastní osoby a svého konání v porovnání s jinými možnými variantami včetně přijímání podnětů z okolí (Kolář a kol., 2012, s. 65). **Proces sebereflexe má několik fází.** První fází je zahájení tohoto procesu na základě vlastního zájmu. Další fází je shromáždění sebereflexe, kdy dochází k registrování detailů a následnému posuzování činnosti a její efektivity. Následná fáze je analýza a interpretace výsledků reflektivního procesu a stanovení závěru, kdy dochází k hledání odpovědí na otázky týkající se výsledků vlastní práce. Konečná fáze je věnována tvorbě plánu další pedagogické činnosti na základě syntézy závěrů a výsledků sebereflexe (Slavík, 2012, s. 233). Podle kvalit a nedostatků jsou dále voleny cíle, vhodné prostředky, rychlost a metody sebevzdělávání. Plánování osobního rozvoje zahrnuje jednotlivá opatření vedoucí ke zlepšení výsledků práce, v prostředí organizace ho provádí zaměstnanci jednotlivě ve spojení s vedením manažera. Výsledkem by mělo být stanovení tzv. **rámce samostatně organizovaného vzdělávání**. Tento proces zahrnuje fázi analýzy aktuálního stavu a potřeb, stanovení cílů rozvoje, definování

jednotlivých aktivit vedoucích k očekávanému výsledku a následně implementace, což je realizace stanoveného plánu aktivit (Armstrong a Taylor, 2015, s. 362).

Sebereflexe se vztahuje pouze na projevy, které si uvědomujeme, z tohoto důvodu je nutné zacílit i na zjišťování vlastních kvalit prostřednictvím **autodiagnostiky**. „*Autodiagnostické postupy umožňují učitelům odhalovat své nevědomé koncepce, což v konečném důsledku zkvalitní jeho sebereflexi.*“ (Holeček, 2014, s. 35) Samotná autodiagnostika je první fáze sebereflexe, kde dochází k zjišťování kvalit a tzv. sebepoznání. Následně přichází sebehodnocení, v rámci kterého dochází ke komparaci reálných výkonů s určitými předem stanovenými kritérii. Dalšími kroky jsou: stanovení autodiagnózy a následné prognózy či plánování profesního rozvoje (Syslová, 2013, s. 45).

Dalšími způsoby, kterými lze získat reflexi a doplnit tak osobní sebehodnocení jsou vzájemné hospitace nebo zpětná vazba či profesní portfolio. „*Profesní portfolio učitele je komplexním nástrojem autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese.*“ (Trunda, 2012, s. 7) **Profesní portfolia** jsou častým nástrojem využívaným pro sebehodnocení a mohou zastávat funkci pracovní – ve smyslu shromáždění všech dokladů a výstupů o dosažených výkonech v pracovním prostředí, následně ukázkovou, kterou si lze představit jako výběr z výsledků učitelovy činnosti. Další funkcí, kterou může profesní portfolio zastávat, je funkce diagnostická, kdy portfolio slouží jako podklad například pro hodnotící pohovory apod. (Syslová, 2013, s. 52). Dalším způsobem získání zpětné vazby je realizace již zmíněné hospitace. **Hospitace** mohou být také definovány jako nástroj umožňující reflexi nebo sebereflexi, kdy dochází ke konfrontaci mezi kvalitami učitele a očekáváním hospitujících, kterými jsou jiní odborníci (Syslová, 2013, s. 61).

3.4 Pohled managementu vzdělávání dospělých

V souvislosti se sebevzděláváním je vhodné věnovat pozornost také managementu vzdělávání dospělých, jednak z pohledu plánování vzdělávacích akcí s využitím různých metod, které je možné v rámci sebevzdělávání využít. Z druhého úhlu pohledu také proto, že vztah mezi sebevzděláváním a institucionálním vzděláváním je úzký a jsou ve vzájemném ovlivňování. Tedy institucionální vzdělávání může být důvodem k následnému

sebevzdělávání a opačně, současně může být také náplní tohoto organizovaného vzdělávání (viz kapitola 3).

Realizace vzdělávacích akcí či programů je členěna do několika fází. Dle Armstronga a Taylora (2015, s. 366) je první fází analýza, v rámci které dochází ke stanovení cílů vzdělávání, dalších podmínek, ale i vstupních kvalit účastníků. Následně přichází fáze návrhu, kde jsou stanoveny metody, výukové materiály a je vytvořen koncept vzdělávací akce. V další fázi vývoje dochází k podrobnému rozpracování návrhu, tedy stanovení obsahu, výstupů, metod, dále sem patří organizační, technické a administrativní zajištění podmínek, vypracování rozpočtu apod. Po důkladném vypracování a vývoje návrhu dochází k realizaci dle plánu a konečné fázi, kterou je vyhodnocení, kdy se hodnotí naplnění očekávání především ze strany účastníků, ale také ze strany organizátorů. Hroník (2007, s. 143–160) vymezuje fáze designování vzdělávací akce následovně. Nejprve je nutné formulovat cíl a zaměření programu, v následném designování je nutné brát v potaz 5 elementů, kterými jsou: kontext (společnost, kultura), student, lektor, obsah či téma včetně struktury a prostředí. Následně dochází k vytvoření celého konceptu a výběru metod. Metody jsou rozdílné dle jejich využití za chodu a mimo chod vzdělávací akce. S převažujícím sebeřízením se mezi metodami nabízí samostudium, případové studie, e-learning nebo také autofeedback, sebereflexe. Další činnosti směřují k vytvoření rozpočtu a výběru dodavatele. Po těchto krocích nastupuje fáze realizace vzdělávací akce zahrnující přípravnou fázi a fázi vlastní realizace.

Při realizaci vzdělávání dospělých je nutné dbát na některé **typické rysy dospělé populace** odlišné od dětí a mládeže, v rámci které je nutné volit rozdílné metody vzdělávání. Zejména je důležité uvědomit si i důvody účasti, s kterými je úzce vázána motivace. Pro vzdělávání dospělých je typická **motivace** nikoliv pouze ve formě zájmu být vzdělaný, podstatnou složkou je také touha mít svůj život ve svých rukou ve smyslu mít nad ním kontrolu, být schopný řešit přicházející problémy apod. (Koubek, 2013, s. 13). Pohnutkou ke vzdělávání dospělých může být i dynamičnost společnosti ve stylu rychle se měnícího prostředí a podmínek apod. (Koubek, 2013, s. 15). Účast na vzdělávací akci je také ovlivněna informovaností veřejnosti. Z tohoto důvodu mohou instituce realizující vzdělávací akce informovat potenciální uchazeče formou motivační pozvánky. Podoba pozvánky

samozřejmě má velký vliv na účast, tedy informace a celkový dojem musí být stručný, atraktivní a obsahově výstižný (Dvořáková a kol., 2014, s. 29).

Pro vzdělávání či sebevzdělávání v neorganizovaném nebo institucionálním prostředí se stávají v důsledku rozvoje informačních a komunikačních prostředků oblíbené moderní metody, studijní materiály a výukové zdroje využívající digitální techniku. V souvislosti s tímto, je ale nutné dbát na všechny složky společnosti, tedy i na ty, které se **nachází mimo okruh ICT dovedností**. Dle Černého (2016, s. 13) je společnost rozdělena na osoby, které umí používat informační a komunikační prostředky a na osoby, které k nim nemají pozitivní vztah ve smyslu negativního mínění či neschopnosti jejich využití. I na národní úrovni je tedy nutné s tzv. **digitální propastí** počítat zejména při nastavení vzdělávací politiky.

Některé činnosti v oblasti řízení lidských zdrojů a vzdělávání lze vyřešit pomocí **outsourcingu**, jedná se o využití cizích zdrojů. Nejčastěji se do okruhu činností probíhající tímto způsobem řadí koučování, poradenství, vzdělávání apod. (Šikýř, 2014, s. 28). K tomuto způsobu navázání spolupráce dochází například ve chvíli, kdy se daná organizace primárně soustřeďuje na jiné hlavní činnosti, či je zde možnost úspory nákladů, nebo například instituce nemá personální kapacity a odbornost pro zajištění konkrétní služby (Šikýř, 2014, s. 29).

3.4.1 Marketing ve vzdělávání

Na využitelnost zdrojů k sebevzdělávání, účast na vzdělávacích akcích či využití jiných podpůrných služeb má do jisté míry vliv i způsob zacházení s nabídkou dostupných forem a oblastí podpory. Z tohoto důvodu je pozornost obrácena i na marketing ve vzdělávání. „*Marketing je proces řízení, jehož výsledkem je poznání, předvídání, ovlivňování a uspokojení potřeb a přání zákazníka efektivním a výhodným způsobem zajišťujícím splnění cílů organizace.*“ (Kapoun, 2014, s. 8). Tato definice je vztažena k organizaci, v prostředí vzdělávání lze tedy hovořit o jakékoli vzdělávací organizaci, či přímo OPŘO. Procesem řízení se myslí všechny činnosti, které jsou institucí vykonávány pro splnění svých cílů. V souvislosti s podporou profesního rozvoje učitelů jsou **zákazníkem přímo samotní učitelé** či široká pedagogická veřejnost. Potřeby a přání učitelů vychází z jejich vlastních kvalit, případně nedostatků poznání v určité oblasti. Cíle organizací často směřují k zisku nicméně dle Kapouna (2014, s. 9) nemusí být jen komerční, zejména v případě vzdělávacích

institucí. Dle Mužíka (1998, s. 13) se objevují názory, že **marketing ve vzdělávací sféře** je využitelný pouze v oblasti komunikace s veřejností, jelikož celoživotní vzdělávání by měli lidé vyhledávat sami a úkolem vzdělávacích institucí je poskytovat ho. Názor vylučuje využití marketingu ve vzdělávání dospělých, nicméně v rámci globalizace, hospodářských, sociálních změn a vývoje, v důsledku kterých dochází k potřebě permanentního vzdělávání apod., je i vzdělávací oblast jako předmět marketingového zkoumání nezbytná. Příkladem uplatnění marketingu ve vzdělávání je prostřednictvím marketingového zkoumání **identifikovat potřeby zákazníků**, od kterých se odvíjí poskytované vzdělávání programy a další produkty. Dále možnost **zkoumání uspokojení potřeb zákazníků** pomocí marketingových nástrojů, zkvalitnění činností uvnitř instituce apod. (Mužík, 1998, s. 12).

Důležitým pojmem v marketingu je **identita organizace**, tedy jasné vymezení působení organizace a jejího poslání. Na základě stanovení identity lze pomocí různých nástrojů vybudovat image organizace. **Image organizace** je velmi důležitá, jelikož vyjadřuje představu veřejnosti o kvalitách organizace a jejich produktů (Kapoun, 2014, s. 17). Tedy pro využití produktů podporující profesní rozvoj učitelů a zapojení se do sebevzdělávání s využitím těchto produktů, je pohled veřejnosti na danou instituci taktéž rozhodující.

Jedním z nástrojů, jak vybudovat image organizace je **marketingový mix**. Nejznámější je model **4 P**, tedy produkt, cena, distribuce a propagace. V tomto případě se jedná o pohled ze strany organizace, kdy produkt může být například vzdělávací kurz či publikace a materiály. Cena je významný faktor ovlivňující poptávku a obzvláště pro sebevzdělávání či účasti v institucionálním vzdělávání může tvořit jednu z bariér účasti v tomto procesu. Dále distribuce a propagace zahrnuje formu, jak se o poskytovaných nástrojích, materiálech či vzdělávacích akcích pedagogická veřejnost doví a jakým způsobem jsou jí tyto produkty a služby zprostředkovány. Rozšířenou verzí je model **7 P**, kde jsou komponenty: produkt, cena, místo, propagace, lidský faktor, fyzické prostředí a procesy. Lidským faktorem se myslí management a zaměstnanci, do fyzického prostředí spadá například e-learning, přátelské prostředí, místem pak poskytování vzdělávacích produktů přes internet nebo přímou cestou (Dobeš a kol., 2012, s. 29).

Vzbuzení zájmu je také spojeno s **propagací instituce** například prostřednictvím portálů a **webových stránek**, které musí být vytvořené tak, aby z nich bylo jasné rozpoznatelné

poslání organizace a nabízené produkty (Kapoun, 2014, s. 46). V souvislosti se zvolenými institucemi se jedná například o uveřejňování výstupů či nabídek produktů v podobě databáze vzdělávacích příležitostí, ať už se jedná o kurzy či tematická a oborová setkání, nebo i materiály a publikace dobře využitelné pro sebevzdělávání, nabídka jiných podpůrných služeb apod. V souvislosti s tímto je důležité zmínit také pojem **konverze**, který definuje žádoucí chování uživatele na tomto webu (Kapoun, 2014, s. 47), tedy například stažení materiálů, registrace do tematického setkání či přihlášení na kurz. V současnosti je v okruhu činností public relations i **působení prostřednictvím sociálních sítí**, které patří do internetového marketingu a působení přes sociální média. Zde jsou lidé součástí konkrétní skupiny, sdílí vzájemně obsahy, diskutují a podílejí se společně na konkrétních činnostech (Kapoun, 2014, s. 64). Výhodou je možnost obousměrné komunikace, v rámci které je doporučován z pohledu instituce osobnější přístup. Lze takto sdílet informace o plánovaných akcích, produktech apod. (Dobeš a kol., 2012, s. 54).

V oblasti sebevzdělávání se často setkáváme s otázkou, jak společnost či konkrétně pedagogickou veřejnost motivovat a jaké metody zvolit pro zvýšení účasti v tomto procesu. Jedním faktorem je samozřejmě **kvalita výstupů**, tedy instituce by dle Šikýře (2014, s. 22) měly nabízet pouze nejkvalitnější produkty či služby a co nejvíce je přizpůsobit potřebám a požadavkům zákazníků, tedy pedagogů. Pro zjištění tohoto stavu je nutné vytvářet **analýzu vzdělávací potřeb u pedagogů** a na základě toho výstupy pro vzdělávání či sebevzdělávání řadit do těchto oblastí. Instituce se také při svých činnostech řídí výzvami, které vypisuje MŠMT a operačními programy stanovenými na konkrétní období, které sledují aktuálně důležitá témata.

3.4.2 Nedirektivní přístup a metody podpory

Obecně lze říci, že pro zvýšení motivace k zapojení se do procesu sebevzdělávání je vhodné využívat tzv. **demokratický styl řízení**, který je založen na spolupráci partnerského typu. Opakem tohoto způsobu řízení je direktivní styl, který prosazuje autoritativní prvky řízení (Šikýř, 2014, s. 135). Jakákoliv organizace může také jednotlivce podpořit v sebevzdělávání formou **konzultací**, studijních instruktorů apod. (Pospíšil, 2001, s. 114).

V souvislosti s přístupem managementu podporujícího motivaci a seberozvoj učitelů, je vhodné zvolit metody práce nedirektivní charakteristiky. Tyto prvky splňují například mentorink, koučink a částečně poradenství, které se řadí mezi metody vzdělávání.

Podporovat dotyčného v sebevzdělávání lze tedy prostřednictvím **koučování**, které je zaměřeno na všestrannou podporu vzdělávání, pomoc v identifikaci žádoucích očekávání od příslušné profesní role. Předmětem koučování je také nalézání možných k dosažení stanoveného cíle ve spojení s vlastním zhodnocením výkonu. Vedle toho **mentorování** je založeno na principu přidělení proškolených odborníků k jednotlivcům za účelem podpory a odborného vedení procesu vzdělávání a výkonu pracovní činnosti. Mentorování je využíváno především jako podpora na pracovišti a je možné ji poskytovat z interních, ale i externích zdrojů (Armstrong a Taylor, 2015, s. 360–361). Jedná se o způsob podpory profesního rozvoje, ve kterém je na jedné straně mentor a na druhé “učeň”. *“Mentorink je způsob, jak přenést informace, dovednosti, zkušenosti na učně tak, že je učeň může využít a zároveň si postupně budovat sebejistotu.”* (Petrášová a kol., 2014, s. 31) Principem mentorinku není předat celé vědění učni, ale poskytnout mu prostor pro vlastní úsilí, zde se může odehrávat i samotný proces sebevzdělávání. Mentor je pak v roli podporovatele, který motivuje k zapojení se do tohoto procesu.

Jak již bylo zmíněno, podpůrnou funkci zastávají také konzultace. **Konzultace** se vyznačuje interakcí mezi odborníkem s konkrétním jedním studujícím za účelem objasnění některých problémů z praxe a pomoc s jejich řešením. Konzultace je většinou svolána na podnět „studenta“ dle jeho vlastních potřeb. S využitím digitálních technologií se využívají tzv. distanční konzultace prostřednictvím programů zprostředkovávajících komunikaci přes internet. Tento pojem je významově blízký také tzv. individuálnímu tutoringu, který se vyznačuje pravidelnou interakcí mezi studentem a učitelem, kdy je tutor dotyčnému přidělen a jejich vztah je vyjádřen dlouhodobou spoluprací. Lze se s ním také setkat ve skupinové podobě (Slavík, 2012, s. 31–32). Předností poradenství či vzdělávání, které je podporované počítačem, je možnost odstranění některých bariér ve vzdělávání, a to zejména prostorových a časových.

4 Výzkumné šetření

4.1 Metodologie výzkumného šetření, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumné šetření opírající se o kvantitativní metodologický přístup (viz dále v textu) je zaměřeno na popis role Národního ústavu pro vzdělávání a Národního institutu dalšího vzdělávání v procesu sebevzdělávání učitelů. V teoretické části jsem se zaměřila především na terminologické vymezení a základní teorie z oblasti sebevzdělávání tak, aby teoretická část vytvořila určitou oporu pro část empirickou, kde budou zkoumány jednotlivé možnosti sebevzdělávání u zmíněných organizací a jejich využitelnost z hlediska pedagogů základních škol.

Jak bylo již uvedeno v úvodu této diplomové práce, **cílem diplomové práce** je identifikovat formy a oblasti podpory učitelů v procesu sebevzdělávání vycházející od vybraných Ostatních přímo řízených organizací MŠMT (OPŘO) a zhodnotit jejich využitelnost pro účely profesního rozvoje učitelů základních škol.

Na základě teoretických východisek a s ohledem na stanovený cíl diplomové práce jsem nejprve definovala hlavní výzkumnou otázku, která je následně rozdělena na dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Jaká je role OPŘO (NIDV, NÚV) v procesu sebevzdělávání učitelů?

Dílčí výzkumné otázky:

4. Jakými službami, metodami či prostředky podporují OPŘO učitele v sebevzdělávání?
5. Jaká je z pozice učitelů ZŠ četnost využití dostupné podpory v sebevzdělávání za účelem profesního rozvoje z hlediska formy a témat?
6. Které aspekty mají vliv na zapojení se učitelů ZŠ do procesu sebevzdělávání s využitím dostupné podpory od OPŘO?

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsem zvolila techniky sběru dat **kvantitativního pojetí**, které jsem vzhledem k jejich charakteristice a za účelem možností aplikace v této oblasti posoudila jako nejvhodnější. Praktická část diplomové práce je realizována s vizí

vytvořit souhrnný přehled o dostupné podpoře OPŘO v sebevzdělávání učitelů a její využitelnosti, což vyžaduje důkladné analyzování dostupných služeb a výstupů činností těchto institucí. Z tohoto důvodu jsem vybrala v první řadě jako techniku sběru dat obsahová analýza. Dle Sedlákové (2014, s. 287) bývá obsahová analýza charakterizována jako: „*Výzkumná technika pro kvantitativní, systematický a objektivní popis zjevného obsahu komunikace.*“ Takto ji definoval známý americký sociolog a psycholog Bernard Berelson v polovině dvacátého století, který se zasloužil o metodologické uchycení této techniky sběru dat.

V diplomové práci je **obsahová analýza** zaměřená na identifikaci forem a tematických oblastí podpory učitelů základních škol v sebevzdělávání vycházející od vybraných OPŘO. Mezi zvolené instituce patří Národní ústav pro vzdělávání a Národní institut pro další vzdělávání, jakožto hlavní metodické a koordinační instituce přímo řízené MŠMT s celostátní působností. V této fázi praktické části dochází k analýze výročních zpráv, webových stránek, přidružených portálů a profilů na sociálních sítích zvolených institucí, za účelem odhalení dílčích forem a oblastí podpory učitelů ZŠ, které lze uplatnit v procesu jejich vlastního sebevzdělávání. Obsahová analýza je zde pojata z kvantitativního hlediska, tedy z hlediska zjišťování četnosti a rozsahu jednotlivých forem a tematických oblastí podpory učitelů v sebevzdělávání od OPŘO.

Na výsledky obsahové analýzy navazuje druhá fáze praktické části v podobě **realizace dotazníkového šetření** za účelem zjištění využitelnosti podpory OPŘO v sebevzdělávání učitelů. Využitelnost je zjišťována z pohledu samotné cílové skupiny, kterou tvoří učitelé základních škol. Dotazníkové šetření je způsob získávání dat prostřednictvím písemně kladených otázek, které se zabývají konkrétní problematikou. Základem je tedy písemná komunikace mezi zkoumajícím a zkoumaným, jehož výhodou je zamezení subjektivního vlivu tazatele, snadnost použití, levné pořízení, získání dat od velkého vzorku respondentů apod. (Zich, 2004, s. 47). Výsledkem dotazníkového šetření je orientační náhled na způsob reakce učitelů na dostupné formy a oblasti podpory v sebevzdělávání, tedy četnost využití jednotlivých podpor. Na základě výsledků obsahové analýzy a dotazníkového šetření jsou odhaleny některé základní aspekty, které hrají roli v podílení se učitelů na sebevzdělávání s využitím podpory od OPŘO.

4.2 Obsahová analýza

V první fázi praktické části je využita metoda analýzy dokumentů, konkrétně obsahová analýza výročních zpráv, webů zvolených institucí, přidružených portálů a profilů na sociálních sítích (prezentace institucí) za účelem zmapování oblastí a forem podpory profesního rozvoje učitelů v podobě sebevzdělávání. Analýza dokumentů je technika sběru dat v kvantitativní i kvalitativním výzkumu (Hendl, 2008, s. 130). Obsahová analýza je v této práci pojata z kvantitativního pohledu.

Kvantitativní výzkum je založený na zkoumání skutečnosti na základě proměnných, které lze **kvantifikovat** (vyjádřit čísly). Logika této metody je založena na principu dedukce, tedy z počátku je stanovena určitá teorie, která je naformulována do výzkumných otázek. V průběhu realizace výzkumného šetření jsou tyto otázky zodpovídaný (Molnár a kol., 2012, s. 44–47).

Obsahová analýza slouží pro zjištění četnosti výskytu konkrétních témat, myšlenek, událostí či slov v dokumentech, jejíž výhodou je snadnost provedení a objektivnost (Jandourek, 2008, s. 47). Dokumenty jsou dle Hendla (2008, s. 130) **veškerá sdělení zprostředkovaná v psané či zaznamenané formě**. Příkladem mohou být knihy, články, ale i obrazy či plakáty. Dle Sedlákové (2014, s. 295) je obsahová analýza strukturovaná, jelikož má předem definovaný postup realizace, přičemž získávaná data mají taktéž standardizovaný charakter vyjadřující frekvenční vlastnosti výskytu konkrétních slov, témat apod., které jsou vyjádřené v číselné neboli numerické podobě. Obsahová analýza nemusí cílit pouze na obsah. Její zaměření se kromě obsahu orientuje jednak na formu informací, případně se pak může zabývat samotným autorem nebo adresátem sdělení (Disman, 2011, s. 168).

U každé výzkumné metody a techniky sběru dat lze spatřit jisté výhody a nevýhody, na jejichž základě je také určitá technika či metoda volena zejména s přihlédnutím na zaměření výzkumu. **Nevýhodou** obsahové analýzy je často zpochybňovaná objektivita informací a nemožnost zachytit detailnější významové jednotky, z tohoto důvodu je často obsahová analýza doplňována kvalitativně zaměřenou technikou sběru dat. Někteří kritici poukazují podle Sedlákové (2014, s. 296) na kulturní a sociální kontext, v rámci kterého bylo sdělení vytvořeno a v rámci něhož je výsledkem obsahové analýzy pouze subjektivní interpretace, jejíž význam je odlišný od původního sdělení. Další možnou nevýhodu vymezil

Disman (2011, s. 174), který zmiňuje, že obsahová analýza může být náročná na realizaci obzvláště v situaci, kdy je analyzovaný dokument rozsáhlý a záznamové jednotky jsou příliš malé.

Výhodou obsahové analýzy je dostupnost materiálů, které mohou být analýze podrobeny, nezávislost na čase a možnost opakovaného vracení a přezkoumání (Sedláková, 2014, s. 296). Další výhodou je zamezení ovlivňování a zkreslení dat, které může vznikat například v průběhu vedení rozhovoru nebo pozorování, tedy nedochází k ovlivňujícímu působení z pozice výzkumníka na zkoumané subjekty. V tomto případě je projev subjektivity odražen pouze ve volbě dokumentů k obsahové analýze (Hendl, 2008, s. 130).

Stejně tak jako jiné techniky sběru dat, i obsahová analýza má předem definované kroky realizace, které popisuje Mayring (2000, s. 3–6), jehož také cituje Hendl (2008, s. 130). Prvním krokem je definice výzkumné otázky, následně definujeme typ a rozsah dokumentů, které chceme analyzovat, od čehož jsou voleny další kroky realizace. Po posouzení dokumentů dochází k jejich analýze, zodpovídání dílčích otázek a vypracování závěrečné zprávy.

V přípravné fázi vypracování projektu výzkumu pomocí obsahové analýzy musí být definované jednotky, které určují rozsah sdělení v určité kategorii. Jedná se o dvě úrovně, kterými jsou záznamové jednotky a kontextuální jednotky (Disman, 2011, s. 196). **Záznamová jednotka** je jakýsi prvek, který je sledován a který je často ve formě slova, odstavce, tvrzení apod. Vedle záznamové jednotky hraje podle Reichela (2009, s. 129) důležitou roli i tzv. kontextová jednotka (někdy uváděno jako kontextuální př. Disman (2011, s. 169), která má k záznamové jednotce úzký vztah, v rámci kterého je možné záznamovou jednotku vyhodnotit či rozpoznat. Dle Dismana (2011, s. 196) je kontextuální jednotka širší, překrývá záznamovou jednotku a je důležitá pro stanovení východiska kategorizace.

Dalšími autory, kteří se věnovali fázím obsahové analýzy, jsou Gulová a Šíp (2013, s. 140), kteří popisují proces takto: „*Prvním krokem je definování a vymezení textového souboru, následované výčtem kategorií. Zde je nutné dodržet podmínku reprezentativnosti analyzovaného textového materiálu. Podstatou metody je rozčlenění a kódování textu pomocí stanovených analytických kategorií.*“ Tyto kategorie musí vycházet z teoretických

podkladů, kde jsou zmíněny vazby mezi jednotlivými proměnnými, které jsou promítnuty do hypotéz či výzkumných otázek.

Stručně a jasně vymezený **popis přípravné fáze** nabízí Sedláková (2014, s. 310), která definovala model 4 základních otázek, které je nutné před samotnou realizací obsahové analýzy zodpovědět:

1. *Jaké obsahy;*
2. *V jakých médiích;*
3. *Za jaké období;*
4. *Na jakých výzkumných jednotkách budeme zkoumat?*

Tyto 4 otázky představují mezníky přípravné fáze, v rámci kterých je nutné stanovit téma výzkumu, výzkumné jednotky, ale také i časové období.

Výsledkem obsahové analýzy je popis konkrétního obsahu ve formě numerického vyjádření. S těmito fakty se shledala řada kritiků. Například Mayring poukázal na nemožnost pokrytí celého významu i smyslu sdělení v obsahové analýze. Z tohoto důvodu záměrně vyzdvihl pozitivní efekt smíšeného typu obsahové analýzy, kdy například fáze sběru dat je realizována dle principů kvantitativně orientované obsahové analýzy a fáze interpretace dat je zasazena charakteristikou a postupy do kvalitativního pojetí (Gulová a Šíp, 2013, s. 141).

Obsahová analýza v kontextu této diplomové práce

Jak již bylo zmíněno, obsahová analýza jako technika sběru dat je využita pro účely zjištění četnosti výskytu například konkrétních myšlenek či témat. V případě této diplomové práce se jedná o **témata spojená s podporou sebevzdělávání učitelů** od vybraných OPŘO. Jelikož je nevýhodou této techniky sběru dat nemožnost detailněji postihnout všechny významové jednotky, navazuje na ni v druhé fázi dotazníkové šetření, zejména pro odhalení dalších zjištění zejména v oblasti využitelnosti podpory v sebevzdělávání od OPŘO samotnými učiteli základních škol. Zmíněnou výhodou obsahové analýzy je dostupnost dokumentů. V souladu s touto myšlenkou a vizí vytvořit přehled podpory OPŘO včetně její využitelnosti v sebevzdělávání učitelů základních škol, jsou obsahové analýze podrobeny dokumenty, které jsou i této cílové skupině přístupné. Je tedy zjišťována skutečná podpora, která je učitelům základních škol pro sebevzdělávání plně k dispozici a která je učitelům

veřejná. Zároveň je při realizaci obsahové analýzy dbáno na aktuálnost zjištěných výsledků, aktuálnost je vzhledem ke zkoumané dostupnosti podpory v sebevzdělávání učitelů důležitá. Po zvážení výhod a nevýhod obsahové analýzy jsou následující kapitoly věnovány přípravné a realizační fázi dle postupu, který udává odborná literatura.

4.2.1 Postup a realizace obsahové analýzy

Obsahová analýza jako technika sběru dat byla vybrána pro zodpovězení zejména první výzkumné otázky:

1. Jakými službami, metodami či prostředky podporují OPŘO učitele v sebevzdělávání?

Výběrový soubor pro obsahovou analýzu byl sestaven z dostupných materiálů zvolených OPŘO, kterými jsou NIDV a NÚV. Analýze jsou podrobeny:

- Výroční zprávy NIDV a NÚV za roky 2015 a 2016;
- Webové stránky NIDV a NÚV;
- Přidružené portály NIDV a NÚV;
- Profily na sociálních sítích NIDV a NÚV.

Zvolenou záznamovou jednotkou je pro účely této diplomové práce zmínka o podpoře sebevzdělávání – formy a oblasti podpory učitelů v sebevzdělávání. V rámci obsahové analýzy budou v dokumentech vyhledávány části vztahující se ke kategoriím pojmů:

- **zdroje k sebevzdělávání** – tuto klíčovou kategorii lze prezentovat nadřazenými kategoriemi elektronické či tištěné, následně jako dílčí kategorie v podobě odborných článků, blogů, publikací, metodik, newsletterů, zpravodajů apod.
- **metody vzdělávání a služby** – lze prezentovat jako součást vzdělávací nabídky s nadřazeným členěním za využití osobního kontaktu či zprostředkovaně pomocí digitálních technologií. Dílčí klíčové kategorie jsou v podobě kurzů, seminářů, tematických setkání, webinářů, e-learningu obecně apod.)
- **nástroje k řízení sebevzdělávání** – tuto klíčovou kategorii lze posuzovat jako nástroje sebereflexe, portfolia, osobní vzdělávací prostředí apod.)
- **motivující působení k sebevzdělávání a konzultační služby** – tuto klíčovou kategorii lze nadřazeně členit na působení s využitím osobního kontaktu či

zprostředkovaně pomocí digitálních technologií. Dílčí kategorie lze prezentovat jako konzultační služby, mentorink, koučink, působení na sociálních sítích, podpora networkingu, hospitace apod.).

Jednotlivé kategorie byly vymezeny na základě odborné literatury v teoretické části práce a v obsahové analýze jsou posuzovány z hlediska frekvence či rozsahu jejich výskytu v dokumentu.

Z hlediska obsahové analýzy nejsou posuzovány pouze formy podpory učitelů v sebevzdělávání, ale také i tematické oblasti, které jsou do jednotlivých forem promítány. Pro účely diplomové práce budou sledovány převážně vzdělávací oblasti a témata vztahující se k **cílové skupině učitelů základních škol**. Pro vytvoření náhledu na podporu poskytovanou v roce 2017 je zjišťována aktuálnost a funkčnost jednotlivých výstupů z roku 2015 a 2016 a dalších služeb a produktů, a to prostřednictvím obsahové analýzy webových stránek.

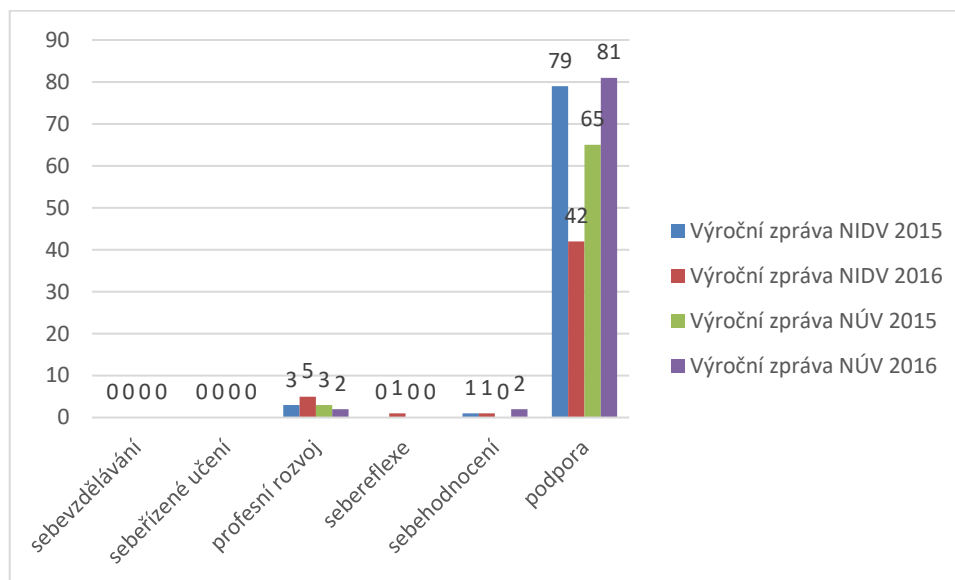
Realizace obsahové analýzy

Pro zodpovězení první výzkumné otázky byly v obsahové analýze využity nejprve výroční zprávy mapující činnost vybraných OPŘO, kterými jsou NIDV a NÚV. Tyto zprávy pojednávají o působení institucí na území České republiky, přičemž hlavní poslání a další základní informace o jejich činnostech byly již zmíněny v kapitole 2.3. **Obsahové analýze jsou podrobeny výroční zprávy za rok 2015 a 2016.** Vzhledem k tomu, že diplomová práce je zpracovávána v období, kdy ještě nebyly vydány výroční zprávy za rok 2017, nebudou do obsahové analýzy zařazeny, nicméně činnosti z období za rok 2017 budou částečně mapovány skrze obsahovou analýzu webových stránek jednotlivých institucí, případně pak profilů na sociálních sítích.

Pro vytvoření orientačního náhledu na analyzované dokumenty, byla nejprve provedena souhrnná obsahová analýza zjišťující četnost výskytu klíčových slov vystihující danou problematiku. Vzhledem k tomu, že webové stránky ve své struktuře neobsahovaly žádné ze zvolených klíčových slov, jsou pro tyto účely znázorněna pouze data z výročních zpráv NIDV a NÚV za rok 2015 a 2016. Analýza webových stránek proběhne v dalších fázích

praktické části, zejména pro ověření aktuálnosti výsledků obsahové analýzy výročních zpráv, ale také i pro zjištění dalších aktuálních dat.

Četnost výskytu stanovených klíčových slov ve výročních zprávách zobrazuje následující graf.



Graf 1: Výskyt klíčových slov ve výročních zprávách 2015, 2016 (NIDV, NÚV)

Ze sloupcového grafu je zřejmé, že nejčastěji zastoupené slovo ze stanoveného výběru je „**podpora**“. Tento termín se vyskytoval ve významech podpora učitelů, škol, žáků, výuky nejrůznějších oblastí a stupňů vzdělávání. Vzhledem k tomu, že počet neobsahuje konkrétní zaměření pouze na cílovou skupinu této diplomové práce, bylo nutné specifikovat četnost výskytu termínu „podpora“ vztahně k osobě učitele ZŠ či jeho činnosti, tedy v konečné fázi se o podpoře učitelů ZŠ či jejich činnosti hovořilo celkem ve 33 případech ve výroční zprávě NIDV 2015 a 14 případech ve výroční zprávě NIDV 2016. Podobný počet zastupuje i výroční zpráva NÚV 2015, kde je o podpoře vztahující se k učitelům ZŠ zmíněno 12 krát, o rok později 15 krát. Nízké zastoupení ostatních položek může být dáno stanovenými prioritami institucí na konkrétní období. Ačkoliv se diplomová práce zabývá především procesem sebevzdělávání, toto klíčové slovo nebylo v analyzovaných výročních zprávách dohledáno ani jednou, nicméně to však nevypovídá o případném nezájmu institucí o tuto oblast. Sebevzdělávání a jeho podpora je podrobně sledována v následujících analýzách.

Následně bylo zjišťováno **zastoupení klíčových kategorií v analyzovaných dokumentech**. Obsahová analýza ukázala, že instituce ve svých výročních zprávách i na webech zmiňují dostupnost zdrojů využitelných pro sebevzdělávání učitelů, stejně tak i nabídku vzdělávacích akcí, která zastupuje kategorii metody vzdělávání. Tuto nabídku mohou tvořit vzdělávací kurzy, jež jsou součástí DVPP či tematická setkání, která působí motivačně na vlastní proces sebevzdělávání. Zmínky zde jsou i například o konzultačních službách, které tvoří podpůrné a motivující působení směrem k učitelům, a nástrojích k řízení sebevzdělávání, o kterých nebyl záznam pouze ve struktuře webu NÚV.

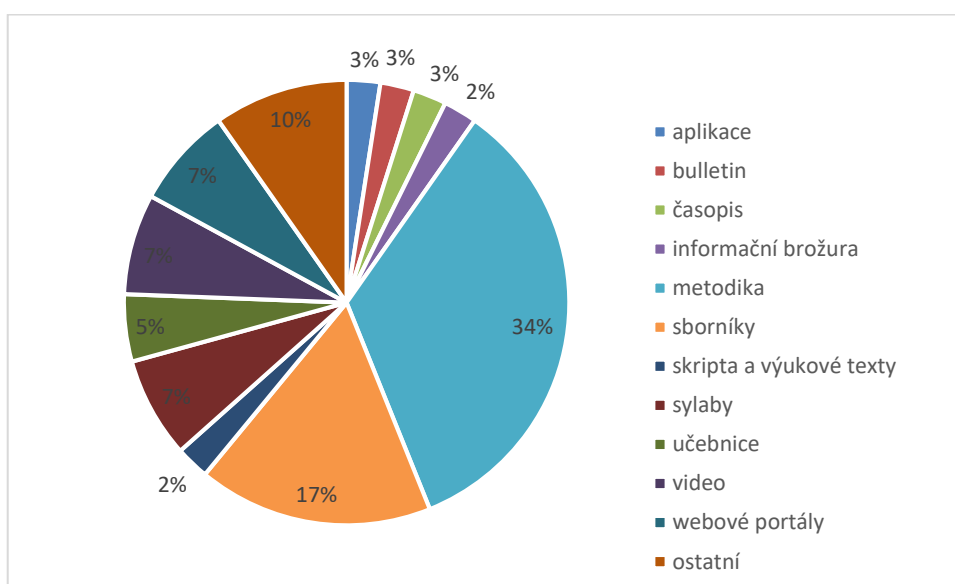
Následující část pojednává o realizaci obsahové analýzy vztahující se k jednotlivým klíčovým a dílčím kategoriím.

4.2.2 Zdroje k sebevzdělávání

Zdroje k sebevzdělávání tvoří například **publikace neperiodického charakteru**. Jedná se o odborné články, učebnice, skripta, distanční texty, sborníky, sylaby, handouty, metodiky, případové studie, ale také i vzdělávací programy včetně modelových vzdělávacích programů a výzkumných pojednávání. Druhou kategorií tvoří **publikace periodického charakteru**, mezi které patří newslettery, zpravodaje, blogy a časopisy. Poslední speciální skupinu tvoří **zdroje vyskytující se pouze v elektronické nebo digitální podobě**, kam patří virtuální kurzy, videa, aplikace, digitální encyklopedie, OER a webové portály. Principem této obsahové analýzy není zjistit, které konkrétní publikace a zdroje instituce za své dlouholeté působení vydaly a nabízejí, ale ve výročních zprávách identifikovat ty, které se váží k cílové skupině učitelů ZŠ za roky 2015 a 2016 a ověřit jejich funkčnost pro účely aktuálního využití v roce 2017 například na webových stránkách institucí či přidružených portálech. V souvislosti s tím je také zřejmé, že zjištěná data se budou týkat jen zdrojů, které jsou konkrétně uvedeny ve výročních zprávách, tedy uvedený počet a témata zdrojů k sebevzdělávání nemusí představovat konečnou hodnotu, která zastupuje veškeré vytvořené publikace či zdroje za daný rok.

V případě obsahové analýzy výročních zpráv NIDV za rok 2015 a 2016 byly sledovány zejména kapitoly *Průběžné vzdělávání*, *Základní vzdělávání*, průřezová témata *Jazykové vzdělávání* a *Informační a komunikační technologie*, dále také kapitola *Publikační a propagační činnost NIDV*, dále byl dokument prohledáván v celé šíři pomocí hledání

klíčových slov představující typ zdroje nebo publikace. V obou výročních zprávách byla tato struktura stejná, výjimku tvořil jen částečně odlišný název ke kapitole propagační a publikační činnosti, která se v roce 2016 nazývala *Publicita, propagace a ediční činnost NIDV*. Při obsahové analýze se vyskytl problém s odlišným zaměřením textu, kdy v roce 2015 zde byly uvedeny konkrétní názvy a témata publikací a dostupných zdrojů, nicméně v roce 2016 zde tyto informace nebyly. Tedy podrobnou obsahovou analýzu poskytovaných zdrojů lze u NIDV vykonat pouze s informacemi z roku 2015, které zobrazuje následující graf.



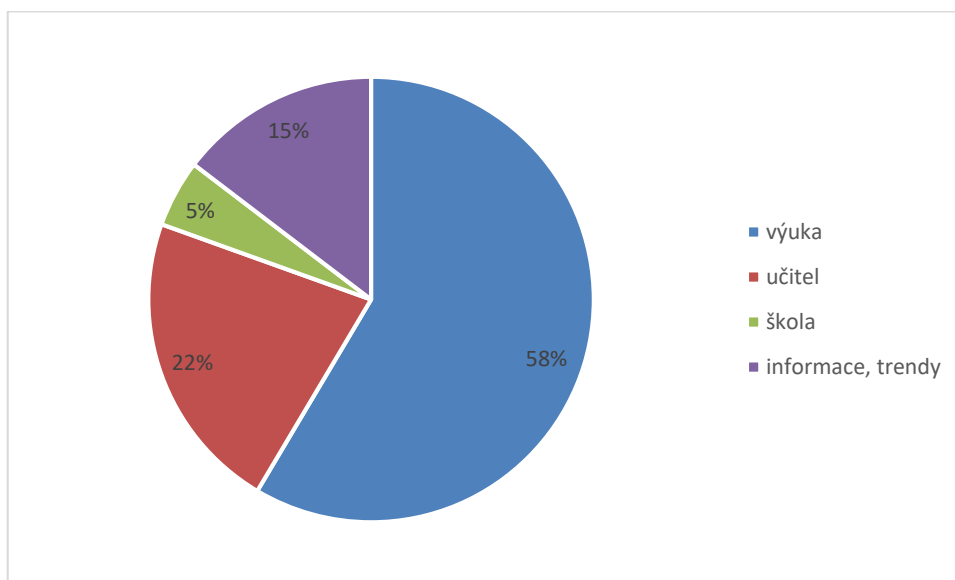
Graf 2: Dostupné zdroje a publikace (NIDV 2015)

Ve výroční zprávě 2015 bylo dohledáno celkem 42 zdrojů využitelných pro sebevzdělávání učitelů ZŠ, přičemž tento počet nemusí představovat konečné číslo a slouží pouze orientačně. Dle výše vyobrazeného grafu je zřejmé, že největší podíl zdrojů či publikací nabízí NIDV ve formě **metodik** (34 %), z nichž velká část byla vytvořena v rámci projektu Kariérní systém, ale i v oblasti výuky etické výchovy. Další více zastoupenou kategorií tvoří sborníky (17 %), nejčastěji se jedná o sborníky ze soutěží nebo konferencí. Skupinu 7 % tvoří syklady, videa, skripta a výukové texty a kategorie ostatní. Ostatní kategorie jsou již zastoupené v menším počtu.

Pro vytvoření představy o tematickém zaměření jednotlivých zdrojů byl vytvořen následující graf, který rozděluje zdroje dle jejich zacílení. Tedy první kategorií tvoří zdroje zaměřené na **výuku**, kam patří například učebnice do konkrétních vzdělávacích oblastí apod., dále

na **osobu učitele** (jeho kompetence a pedagogické dovednosti), následně na **školu** jako celek nebo **informace a trendy ze školství**.

Rozložení zobrazuje následující graf.



Graf 3: Zaměření dostupných zdrojů a publikací (NIDV 2015)

Graf zobrazuje rozložení zdrojů podle jejich zaměření. Lze vidět, že NIDV se tematicky ve zdrojích a publikacích zaměřuje na **témata spojená s výukou** (58 %), v druhé řadě se zaměřuje tematicky na osobu a profesní rozvoj učitele (22 %). Menší skupinu tvoří informace a trendy (15 %), mezi které byl zařazen například web shromažďující výsledky výzkumů o dětech a mládeži, či informační bulletin. Z tohoto grafu lze obecně říci, že se NIDV dle dat z výroční zprávy 2015 v poskytovaných zdrojích z tohoto období zaměřuje převážně na konkrétní výchovně vzdělávací proces.

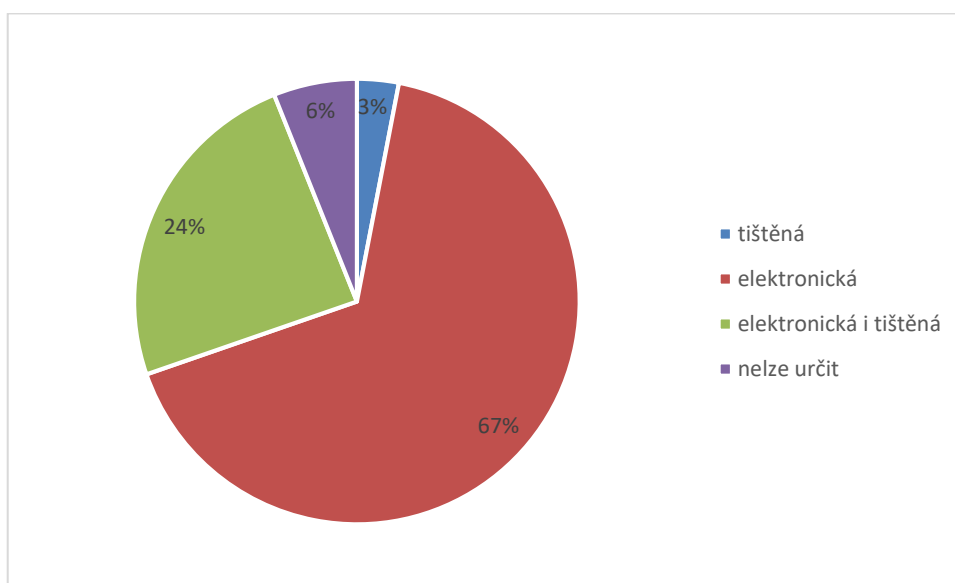
Obsahová analýza byla zaměřena i do oblasti konkrétních témat zdrojů, kde bylo zjištěno zacílení na oblast kariérního systému, dopravní výchovu a zdravý životní styl, etickou výchovu, didaktiku, diagnostickou edukaci, výuky jazyků, integraci žáků-cizinců, a práci s nadanými žáky, což pravděpodobně souvisí s děním ve vzdělávací politice a prioritách MŠMT.

Z hlediska případného aktuálního využití dostupných zdrojů a publikací v roce 2017, byla pomocí analýzy webových stránek NIDV ověřována jejich **funkčnost**. Při této analýze bylo

zjištěno, že NIDV má veřejné dvě webové stránky, v novější a starší verzi¹. Novější verze byla v době průběhu obsahové analýzy pilotována, přičemž na doméně www.nidv.cz se stále nacházel původní web ve starší verzi. Do obsahové analýzy byly zahrnuty oba weby výběrově dle poskytovaných informací.

Převážná většina (71 %) zdrojů byla shledána jako **funkční**, přičemž bylo dohledáno i jejich skutečné umístění na webových stránkách. Skupina zdrojů (19 %), byla označena jako nefunkční, jedná se především o zdroje zaměřené na zdravý životní styl a dopravní výchovu, které jsou umístěny na nedostupném přidruženém webu. Poslední kategorii (10 %) tvoří zdroje, které nelze ověřit, jelikož se jedná o veřejnosti nepřístupné materiály, které jsou například součástí kvalifikačních studií. Dostupnost a funkčnost zdrojů je pro jejich aktuální využití pro účely sebevzdělávání a profesní rozvoj učitelů klíčová.

Důležitým faktorem z hlediska využití materiálů je i jejich **forma výskytu**, tedy tištěná nebo elektronická. Zdroje vybrané z výroční zprávy 2015 (NIDV) byly následně do těchto kategorií rozdělené, což vyobrazuje graf níže.

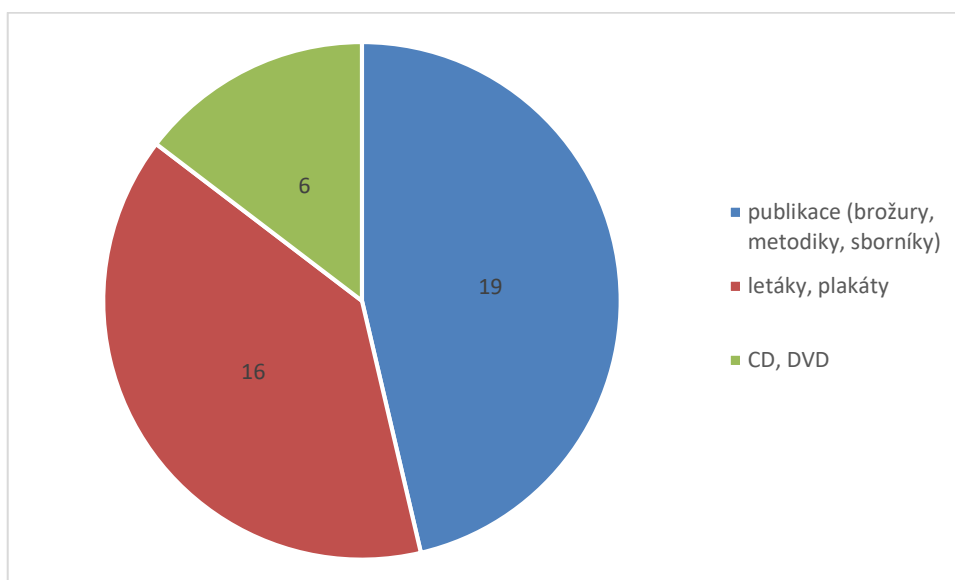


Graf 4: Forma výskytu funkčních zdrojů NIDV 2015 v roce 2017

¹ V době finálních úprav diplomové práce (březen 2018) je nová podoba webových stránek přesunuta na doménu www.nidv.cz, starší podoba je již nefunkční.

Nejprve je nutné zmínit, že výčet se vztahuje pouze k materiálům, které byly vybrány jako vhodné pro učitele ZŠ a označené jako funkční. NIDV produkuje nejčastěji **elektronickou formu zdrojů a publikací** (67 %), která je vzhledem k snadnému šíření a dostupnosti ideálním formátem pro sebevzdělávání učitelů. Několik zdrojů nebo materiálů se vyskytuje v elektronické i tištěné podobě (24 %), jen minimum pouze v tištěné (6 %).

Za rok 2016 NIDV neuvádí ve výroční zprávě ve vybraných kapitolách určených pro cílovou skupinu této diplomové práce konkrétní informace o tematice a typech vytvořených zdrojů a publikací. V části zaměřené na publikační činnost, ale oproti předchozí výroční zprávě uvádí sumární počty zdrojů a publikací, které jsou vyobrazeny v grafu níže.



Graf 5: Počet vydaných zdrojů dle typu (VZ NIDV 2016)

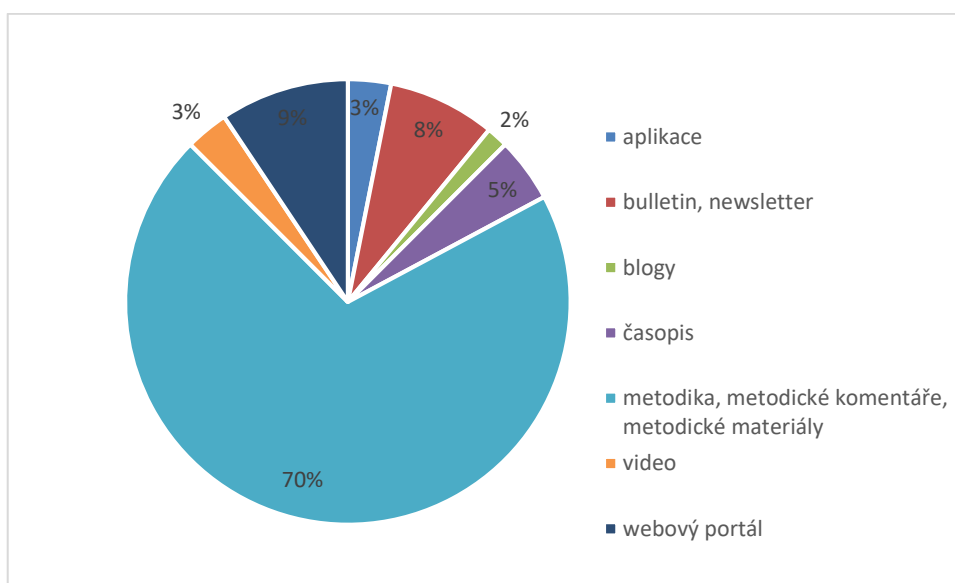
Z grafu je zřejmé, že NIDV v roce 2016 vydalo celkem 19 publikací, které jsou v podobě **metodik, sborníků** apod. Dále bylo vydáno celkem 16 druhů letáků či plakátů a 6 druhů CD nebo DVD. Konkrétní informace o tematickém zaměření a zacílení pro určitou cílovou skupinu nebyly ve výroční zprávě vztažně k těmto statistickým údajům dohledány.

Aktuální výčet dostupných publikací NIDV i za předchozí roky je zaznamenán na webových stránkách starší i novější verze, v části *Produkty*. Uživatelé jsou po kliknutí na **Publikace** přesměrováni do systému Google Books se seznamem publikací, který čítá přibližně 338 výsledků, nicméně tento počet nepředstavuje skutečnou výši vydaných publikací, jelikož se ve výčtu některé publikace zobrazují hned několikrát. Pro účely vlastního sebevzdělávání

a zjišťování informací je jistě přínosná funkcionalita umožňující nahlížet do knihy, kterou Google Books nabízí. V novější verzi webových stránek je položka Publikace zařazena do hlavního menu, seznam zde čítá celkem 75 publikací.

Ve výročních zprávách NÚV za rok 2015 i 2016 byl průběh obsahové analýzy obtížnější vzhledem k jiné struktuře výročních zpráv, rozsáhlému záběru činnosti instituce, a tedy i produkováných zdrojů a publikací. V dokumentu z roku 2015 byly sledovány zejména části *Rozvoj předškolního a základního vzdělávání, Přímá podpora škol a Informační a publikační aktivity*, v roce 2016 následně *Společné vzdělávání, Rozvoj počátečního vzdělávání*, a taktéž *Přímá podpora škol a Informační a publikační aktivity*.

Ve výročních zprávách byly vyhledávány **termíny představující jednotlivé typy zdrojů**, stejné, které byly vyhledávány v případě NIDV. Na základě toho byl sestaven vzorek zdrojů vhodných pro učitele ZŠ, který je v následujícím grafu členěn dle typu či formy výskytu. Vzhledem k tomu, že se některé činnosti a úkoly NÚV v oblasti ZV v obou letech prolínaly, jsou výsledky za tyto roky uvedeny dohromady.



Graf 6: Zdroje dle typu vhodné pro učitele ZŠ (NÚV VZ 2015, 2016)

Na základě grafu lze říci, že NÚV za roky 2015 a 2016 poskytoval učitelům zdroje nejčastěji ve formě **metodik** (70 %). Vzhledem k tomuto vysokému zastoupení jsou dále analyzovány podrobněji v další části obsahové analýzy. NÚV nabízí informace pedagogické veřejnosti i prostřednictvím **webových stránek nebo portálů**, které vznikly například v rámci

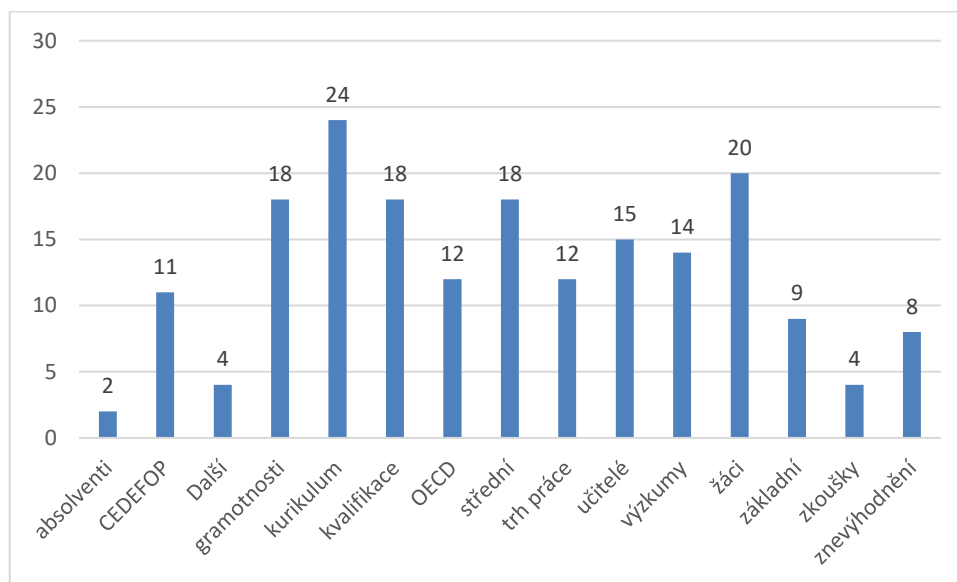
projektové činnosti (9 %). Velké zastoupení má také zdroj informací v podobě newsletteru. NÚV zasílá několik newsletterů (8 %), pro učitele ZŠ je vhodný zejména newsletter Metodického portálu RVP.CZ², EQF, Europass. Mezi časopisy (5 %), které jsou vhodné pro sdílení informací směrem k učitelům ZŠ, byl vybrán časopis Rozhledy pro sdílení informací ohledně písařské dovednosti, a především časopis Vzdělávání, který je zaměřen na informace a novinky z oblasti všeobecného i odborného vzdělávání.

Vzhledem k velkému zastoupení metodické podpory, byla obsahová analýza směřována blíže do této oblasti. Pro učitele ZŠ mohou být přínosné zdroje v podobě **metodických komentářů ke Standardům ZV**. Pracovníci NÚV dokončili práci na tvorbě těchto komentářů do 13 vzdělávacích oborů v roce 2016. Vzhledem k možnému využití těchto metodik v roce 2017 byla ověřena funkčnost dokumentů. Materiály jsou dostupné v elektronické formě na webových stránkách NÚV i prostřednictvím webu Metodického portálu RVP.CZ. Lze říci, že metodická podpora NÚV pokrývá **široké spektrum vzdělávacích oblastí** a je tedy pro učitele ZŠ závazná. Metodická podpora NÚV směřuje i do oblastí **práce s žáky-cizinci či žáky nadanými**. Ve výroční zprávě z roku 2016 byla taktéž identifikována významná podpora v oblasti **společného vzdělávání**.

NÚV na svých webových stránkách uvádí v sekci **Publikace** a studie seznam nabízených publikací, které si uživatelé mohou zdarma stáhnout ve formátu PDF. „*Publikace NÚV cílí na nejrozumnější témata všeobecného a odborného vzdělávání, ale jsou to i analýzy trhu práce anebo odborné texty z oblasti pedagogicko-psychologického poradenství.*“ (Publikace a studie, www.nuv.cz). Těchto publikací je zde k polovině prosince 2017 celkem 100, nicméně nejsou členěny dle cílové skupiny, pro kterou jsou určeny.

² Metodický portál RVP.CZ je přidružený webový portál NÚV, který vznikl v rámci projektu Metodika a Metodika II (O portálu, www.rvp.cz).

Součástí webových stránek NÚV je i portál neboli **blog Pro vzdělávání**, který může veřejnost využívat pro své sebevzdělávání, přičemž zastoupení témat k polovině prosince 2017 znázorňuje následující graf.

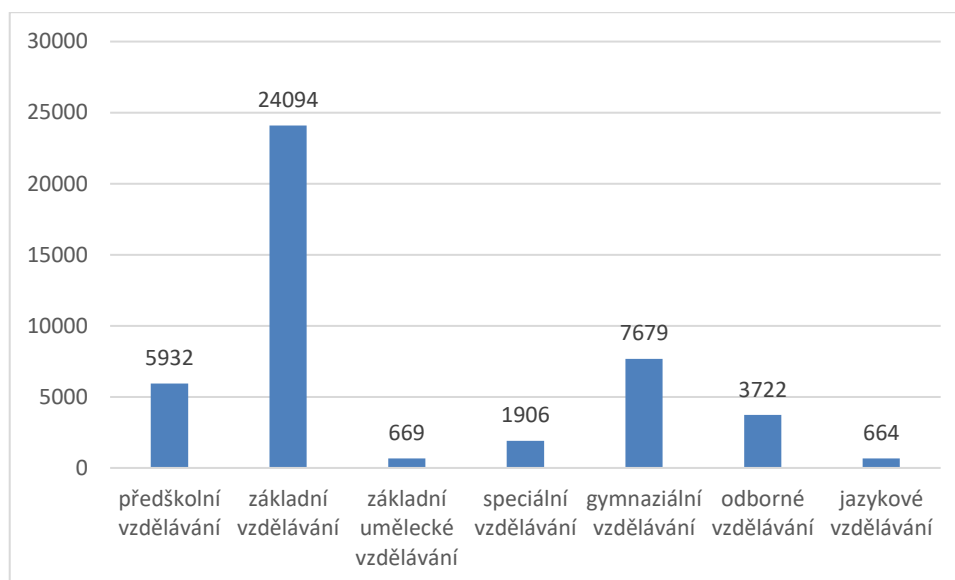


Graf 7: Blog Pro vzdělávání – zastoupení témat (NÚV polovina prosince 2017)

Z grafu je vidět, že nejvíce zastoupená oblast je „**kurikulum**“ (24 článků). Dále se zde nachází 20 příspěvků v tématu „**žáci**“, a třetí významnou skupinu tvoří příspěvky v oblasti „gramotnosti“, „kvalifikace“, „střední“ (18 článků v každé kategorii). Po účely této diplomové práce je důležité zmínit sekci „základní“, která čítá 9 příspěvků.

Vzhledem k tomu, že ve výročních zprávách bylo často odkazováno na přidružený web Metodického portálu RVP.CZ, probíhala obsahová analýza i zde. **Metodický portál RVP.CZ** se zdá být vhodným místem pro vlastní sebevzdělávání vzhledem k neustálému přísunu odborných recenzovaných článků do nejrůznějších témat, digitálních učebních materiálů a odkazů na zajímavé weby. Pro využitelnost těchto zdrojů učiteli ZŠ je přínosné filtrování příspěvků, které umožňuje zobrazit vybrané příspěvky pro konkrétní stupeň vzdělávání a hlouběji dle struktury RVP. Metodický portál RVP.CZ je také místem, kde se nejen pedagogická veřejnost může sebevzdělávat prostřednictvím webinářů, které jsou zde permanentně realizovány, či pomocí jejich záznamů uložených v modulu AudioVideo. Informační podporu i podporu ve vzájemném sdílení zkušeností zastupuje modul Blogy, Diskuze, ale i Burza.

Vzhledem k cílové skupině diplomové práci, kterou tvoří učitelé ZŠ bylo zaměřeno na počet příspěvků, které jsou směřovány do oblasti výuky na úrovni základního vzdělávání.



Graf 8: Počet příspěvků dle stupně vzdělávání k polovině prosince 2017 (RVP.CZ)

Z grafu je vidět, že **základní vzdělávání** je sekce, která obsahuje nejvíce příspěvků (24094). Na druhém místě je pak gymnaziální vzdělávání (7679), následné odborné (3722). Ačkoliv je počet příspěvků neustále pohybující se parametr, lze říci, že Metodický portál RVP.CZ má právě učitelům základních škol co nabídnout.

Sebevzdělávání je proces, kdy sebevzdělávající se osoba volí nejrůznější metody vzdělávání a zdroje, přičemž při tomto procesu nejen přijímá informace, ale může je i shromažďovat a vytvářet do nové podoby. Jistý přínos Metodického portálu RVP.CZ je i v **aktivizaci učitelů, vybízení je k vlastní pedagogické tvorbě** a následně sdílení na tomto webu. Vzhledem k tomu, že materiály z vybraných modulů prochází obsahovou recenzí, je zde i vhodné místo podporující reflexi, zpětnou vazbu a samozřejmě i sebereflexi.

Shrnutí obsahové analýzy této kategorie:

Z obsahové analýzy zvolených dokumentů bylo zjištěno, že instituce v letech 2015 a 2016 vytvářely podklady pro sebevzdělávání učitelů ZŠ, s přesahem do současnosti lze jejich dostupnost a funkčnost také potvrdit. V převážné většině instituce produkují metodiky / metodická doporučení, přičemž komplexně obě instituce nabízí zdroje k sebevzdělávání v různých formách. Tedy nechybí periodické blogy, časopisy

a newslettery/bulletiny pro zvýšení informovanosti o aktuálních trendech ve školství nebo výstupů činností, ale také i neperiodické odborné články, sborníky z konferencí, a další metodické a odborné publikace, které jsou dostupné nejčastěji v elektronické, ale i tištěné podobě. V tematických oblastech vytvářených zdrojů k sebevzdělávání za roky 2015 a 2016 se promítají s ohledem na státní priority témata: nadaní žáci, žáci-cizinci, kariérní systém, výuka jazyků a další témata spojená s výukou. Dále témata v oblasti etické výchovy, dopravní výchovy, zdravého životního stylu, oblast standardů pro ZV různých oborů a otázky společného vzdělávání. Tyto zdroje jsou povětšinou dostupné skrze webové stránky jednotlivých institucí.

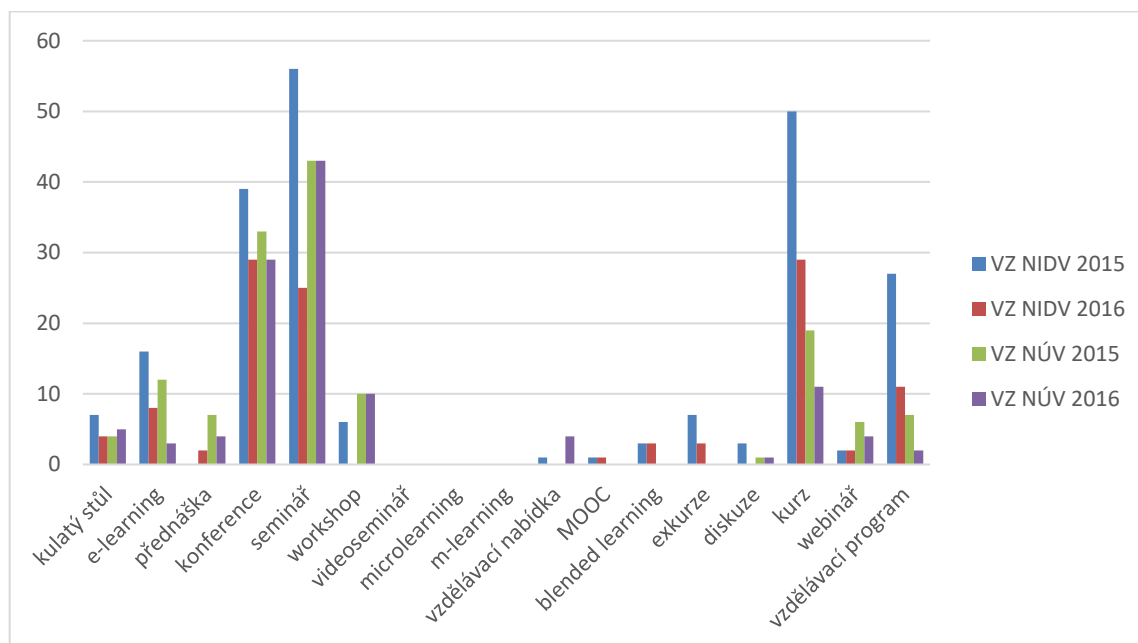
Instituce v rámci plnění úkolů vytváří či udržují přidružené portály. Pro účely sebevzdělávání je třeba zmínit Metodický portál RVP.CZ, který neustále pedagogické veřejnosti poskytuje odborné recenzované články a digitální učební materiály. Zároveň tento portál nabízí prostor pro vzájemné síťování učitelů a sdílení zkušeností prostřednictvím diskuzních systémů. Jedná se také o vhodné místo, které podporuje učitele ve vlastní tvorbě, nikoliv jen v získávání a přijímání, obzvlášť pro učitele ZŠ nabízí Metodický portál RVP.CZ mnoho podkladů pro sebevzdělávání. Jednou z činností RVP.CZ je i realizace webinářů, které budou zmíněny v následující kategorii Metody vzdělávání (vzdělávací nabídka).

4.2.3 Metody vzdělávání (vzdělávací nabídka)

Tato kategorie zastupuje nejen vzdělávání probíhající například on-line formou, jež je efektivně využitelné pro účely sebevzdělávání, ale i oblast institucionálního vzdělávání. Dle odborné literatury je právě institucionálně zajištěné vzdělávání úzce provázané s vlastním sebevzděláváním, do těchto procesů se může dotyčný zapojit paralelně či právě účast v jedné formě vzdělávání může být pohnutkou, důsledkem či příčinou v účasti ve formě druhé.

V souvislosti s kategorií „metody vzdělávání“ byla v dílčích dokumentech hledána **četnost výskytu jednotlivých typů metod vzdělávání či vzdělávacích akcí**. Vzhledem k tomu, že výroční zprávy 2015 a 2016 pojednávají o již uplynulých příležitostech ke vzdělávání, je pro nahlédnutí do oblasti podpory profesního rozvoje učitelů v předchozích letech vytvořen nejprve přehled typů konaných vzdělávacích akcí včetně preferencí tematických oblastí. Pro zjištění aktuálně nabízených vzdělávacích příležitostí, je provedena obsahová analýza webových stránek NIDV a NÚV.

Pro orientační náhled na výskyt slovních termínů představující jednotlivé typy vzdělávacích příležitostí byl vytvořen následující sloupcový graf. Graf zobrazuje výsledky obsahové analýzy ve výročních zprávách obou institucí za roky 2015 a 2016.

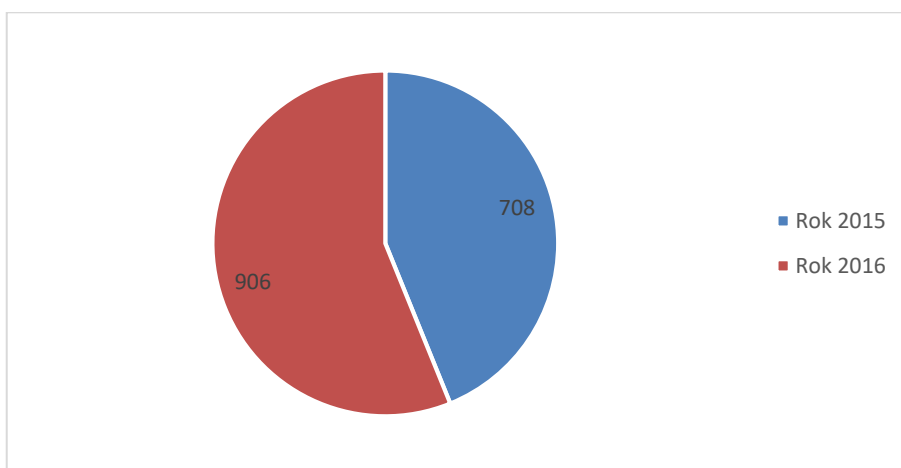


Graf 9: Četnost dle typu vzdělávací příležitosti ve VZ 2015,2016 (NIDV, NÚV)

V souvislosti s tímto grafem je nutné zmínit, že se nejedná o počty konaných vzdělávacích akcí dle typu, jedná se pouze o počty konkrétních slov představující právě tyto typy, které se vyskytují ve výročních zprávách. Tedy z výše uvedeného grafu nelze usuzovat, jaký typ vzdělávacích akcí daná instituce v roce 2015 a 2016 preferovala, a tedy častěji realizovala (z tohoto důvodu není nutné ani uvádět popisky dat). Úkolem tohoto grafu je znázornit orientaci analyzovaných dokumentů z pohledu převažujícího pojednávání o jednotlivých typech vzdělávacích příležitostí. Z grafu je tedy zřejmé, že nejčastěji se v dokumentech pojednává o aktivitách spojených s **konferencemi, semináři, kurzy**, případně vzdělávacími programy. Méně se v dokumentech pojednává o dalších typech vzdělávacích příležitostí v podobě e-learningu, kulatého stolu, webináře či exkurze. Některé vyhledávané kategorie (videoseminář, m-learning apod.) nebyly vůbec zastoupeny.

Jelikož je diplomová práce orientována na podporu učitelů ZŠ, jsou následující části zaměřené podrobněji na data vázající se k této cílové skupině v souvislosti s metodami vzdělávání a vzdělávací nabídkou.

V letech 2015 i 2016 poskytovalo NIDV průběžné vzdělávání, které je zaměřeno na prohlubování kvalifikace a bylo realizováno formou **workshopů, seminářů, konferencí** apod. Pro oblast sebevzdělávání ve smyslu podílení se na profesním rozvoji v příslušné oblasti na základě vlastního výběru, může působit příznivě možnost volby pedagogického sboru nechat si realizovat vzdělávací program přímo na míru podle vlastních preferencí a zájmu. Následující graf znázorňuje počet vzdělávacích programů NIDV realizovaných v oblasti základního vzdělávání v letech 2015 a 2016.



Graf 10: Počet vzdělávacích programů pro ZV NIDV 2015, 2016

Pro oblast základního vzdělávání bylo za rok 2015 realizováno 708 **vzdělávacích programů**, kterých se účastnilo 7860 účastníků, o rok později bylo realizováno 906 vzdělávacích programů s 14812 účastníky. NÚV se v oblasti nabídky vzdělávacích programů specializuje především na pedagogicko-psychologické poradenství a témata s tím spojená, tedy cílovou skupinu těchto vzdělávacích programů tvoří odborní pracovníci škol a školských poradenských zařízení, dále také pracovníci zařízení ústavní výchovy a preventivně výchovné péče. Z tohoto důvodu také nebudou pro NÚV uvedeny počty vzdělávací programů, jelikož se nevztahují k cílové skupině diplomové práce.

Co se týče témat, která NIDV a NÚV obecně odráží ve svých aktivitách a službách v letech 2015 a 2016 (i mimo nabídku vzdělávacích programů), lze říci, že jsou dle výročních zpráv zaměřené na **metodiku, didaktiku v dílčích předmětech, ale i na průřezová témata a na aktuální trendy.**

Přehled nejčastěji vyskytovaných témat a jejich mezi-institucionální překrytí zobrazuje následující tabulka. Témata jsou seřazena bez ohledu na jejich četnost výskytu.

Témata	NIDV 2015	NIDV 2016	NÚV 2015	NÚV 2016
Pedagogická diagnostika	ANO	NE	ANO	ANO
Nadaní žáci	ANO	ANO	ANO	ANO
Žáci s postižením	ANO	ANO	ANO	ANO
Sebehodnocení	ANO	ANO	NE	NE
Strategie digitálního vzdělávání	ANO	ANO	ANO	ANO
Žáci-cizinci	ANO	ANO	ANO	ANO
Globální rozvojové vzdělávání	ANO	ANO	ANO	ANO
Významná výročí	ANO	ANO	ANO	ANO
RVP ZV	ANO	ANO	ANO	ANO
Etická výchova	ANO	NE	NE	NE
Kariérové poradenství	NE	NE	ANO	ANO
Zdravý životní styl	ANO	NE	ANO	ANO
Společné vzdělávání	ANO	ANO	ANO	ANO

Tabulka 1: Témata promítaná ve službách a vzdělávacích příležitostech NIDV, NÚV (2015,2016)

Činnost jednotlivých institucí byla dle výročních zpráv za roky 2015 a 2016 orientována do výše uvedených a nejčastěji vyskytovaných témat. Tato témata byla promítnuta i do výstupů činností institucí v podobě seminářů, konferencí, kulatých stolů, ale samozřejmě i do vytvářených zdrojů k sebevzdělávání. Zvláštní pozornost by měla být věnována tématům, která se vyskytovala ve výročních zprávách obou institucí za oba roky.

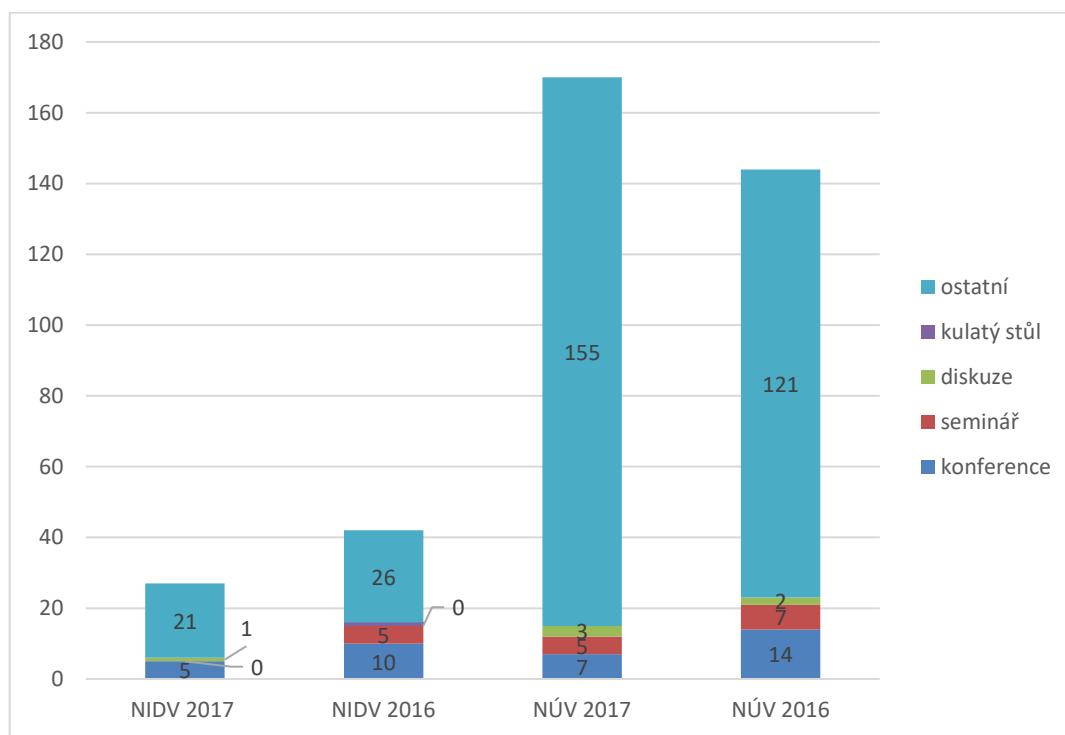
Těmito tématy jsou: **nadaní žáci, společné vzdělávání, žáci s postižením, žáci-cizinci, globální rozvojové vzdělávání, rámcové vzdělávací programy a oblast významných výročí.**

Pro získání informací o aktuální nabídce vzdělávacích programů jsou následně analyzovány weby institucí. NIDV na svých webových stránkách (starší verze) uveřejňuje **programovou nabídku**, jejíž témata korespondují s výše uvedenými nejčastějšími tématy za rok 2015 a 2016, tedy stále se objevují oblasti společného vzdělávání, globálního rozvojového vzdělávání, podpora pedagogů vyučujících žáky-cizince nebo nadané žáky. Lze říci, že tato témata zůstávají středem zájmu i v následujících letech. Oblast společného vzdělávání byla jednou z priorit MŠMT na rok 2017 (Priority 2017, www.msmt.cz), podpora práce s žáky nadanými či znevýhodněnými je také součástí Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Jak již bylo zmíněno NÚV neposkytuje programovou nabídku primárně pro pedagogy ZŠ, ale pro pracovníky zabývající se pedagogicko-psychologickým poradenstvím, tedy v této oblasti není podpora poskytována.

Pro účely sebevzdělávání je využitelný **e-learning**, který nabízí na webových stránkách (starší verzi webu) NIDV, k prosinci 2017 je zde 6 e-learningových programů, nicméně žádný není dle filtrování vhodný pro učitele ZŠ. NÚV nabízí e-learningové programy skrze Metodický portál RVP.CZ, kde je otevřeno celkem 18 e-learningových kurzů probíhajících v off-line verzi bez tutora, z toho 11 je vhodných pro učitele ZŠ. Do těchto kurzů se může jakýkoliv registrovaný uživatel přihlásit a využívat jej pro vlastní sebevzdělávání. Jedná se zejména o tyto tematické oblasti: **m-learning, vzdělávací technologie, výuka anglického jazyka, pedagogické dovednosti učitele, tvorba individuálního vzdělávacího plánu, nadaní žáci** apod.

Další možnosti v oblasti vlastního sebevzdělávání nabízí **webináře**. NIDV v minulosti realizovalo několik webinářů převážně vycházejících z projektové činnosti. Na webových stránkách starší ani novější verze nejsou aktuálně další webináře propagovány. NÚV v roce 2017 realizoval několik webinářů tematicky vycházejících z kmenové činnosti v oblasti genderové rovnosti, permanentní realizaci webinářů na další **aktuálně diskutovaná témata** realizuje NÚV skrze Metodický portál RVP.CZ.

Informace o realizovaných konferencích, seminářích, kulatých stolech a dalších vzdělávacích akcích se mohou pedagogové ZŠ dovědět z webových stránek institucí z části *Aktuality*. Pro přehled byl vytvořen graf znázorňující počet aktualit na webových stránkách institucí za rok 2017, pro srovnání také rok 2016.



Graf 11: Počet aktualit o vzdělávacích akcích NIDV a NÚV (2016, 2017)

Data byla získána ze starší verze webových stránek NIDV a webových stránek NÚV v části *Aktuality*. Z grafu je zřejmé, že NÚV dbá více pozornosti na poskytování informací pedagogické veřejnosti o svých aktivitách prostřednictvím části *Aktuality* na webových stránkách, což se s ohlednutím na marketing může odrážet i v oblasti zájmu uživatelů o „produkty“ a poskytované služby, kdy na parametr využitelnosti může mít vliv i nízká **informovanost**. Vzhledem k tomu, že instituce prostřednictvím aktualit informují pedagogickou veřejnost i o plánovaných vzdělávacích příležitostech v podobě konferencí, seminářů apod., byly z počtů aktualit vybrány také ty, které se přímo váží k těmto vzdělávacím aktivitám. Ačkoliv je poměr zastoupení aktualit ke vzdělávacím příležitostem oproti ostatním příspěvkům nevyrovnaný, z vybraných typů vzdělávacích akcí jsou nejvíce zastoupené **konference** (u NIDV i NÚV za oba roky), dále pak **semináře**.

Shrnutí obsahové analýzy v kategorii Metody vzdělávání:

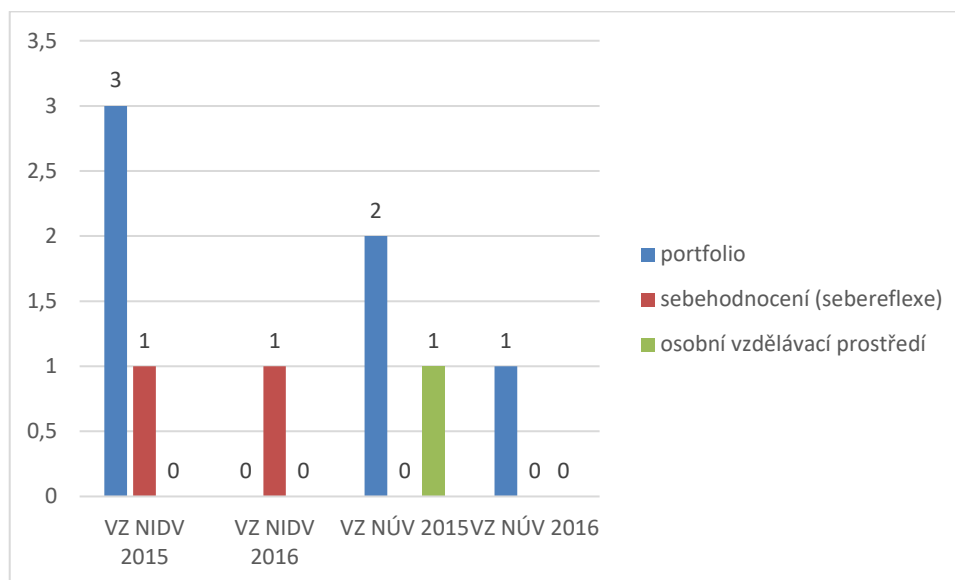
Z analyzovaných dokumentů je zřejmé, že součástí činnosti obou institucí je realizace vzdělávacích akcí. Pro zjištění obsahové orientace dokumentů (výroční zprávy 2015 a 2016) byly nejčastěji dohledány termíny: konference, seminář, kurzy, méně potom termíny: e-learning, kulatý stůl a webinář. S ohledem na tyto formy výskytu byla zjišťována i tematická zaměření obecně služeb a činností institucí, která se promítala do vzdělávacích akcí a často se shodovala s tématy produkovaných zdrojů k sebevzdělávání (viz kapitola 4.2.2). Jedná se tedy o oblast: metodika, didaktika, dílčí obory a průřezová témata, žáci-cizinci, žáci nadaní, žáci s postižením, společné vzdělávání, globální rozvojové vzdělávání, RVP a významná výročí. Speciálně pro oblast ZV nabízelo a stále nabízí NIDV programovou nabídku podobných témat a forem, NÚV vzdělávací programy jako součást DVPP pro učitele ZŠ nenabízí.

Pro sebevzdělávání je využitelný e-learning, tuto formu vzdělávání využitelnou pro učitele ZŠ lze najít především u NÚV na Metodickém portálu RVP.CZ, kde jsou tyto kurzy přístupné uživatelům v off-line netutorované verzi zabývající se řadou zajímavých témat například v oblasti m-learningu, digitální technologií a výuce jazyků. Dominantou tohoto portálu jsou i realizované webináře s četností cca 4x do měsíce během školního roku, které jsou následně dostupné jako videozáznamy. Informace o vzdělávacích akcích různých forem poskytují instituce skrze webové stránky, kdy za rok 2017 je nejčastěji pojednáváno o realizovaných konferencích případně pak seminářích.

4.2.4 Nástroje k řízení sebevzdělávání

Nástroje pro řízení sebevzdělávání mohou sloužit k zefektivnění tohoto procesu zejména z hlediska časového rozplánování, tematického vymezení či pomocí možnosti sebereflektovat své dosavadní kompetence a **plánovat postup dalšího profesního rozvoje**. V rámci této oblasti je analyzována podpora představující nástroje, které plní výše uvedené účely. Mezi tyto nástroje mohou patřit portfolia, systémy hodnocení kompetencí a další nástroje pro sebereflexi, či prostředky k tvorbě osobního vzdělávacího prostředí.

Tyto prvky byly také vyhledávány ve výročních zprávách institucí za roky 2015 a 2016, přičemž počet zmínek o nástrojích podporujících řízení sebevzdělávání zobrazuje následující graf.



Graf 12: Počet zmínek o nástrojích k řízení sebevzdělávání (ve vztahu k učitelům ZŠ)

V grafu jsou zobrazeny zmínky o nástrojích podporujících řízení sebevzdělávání, které jsou využitelné kromě jiných cílových skupin i pro učitele ZŠ. Nejčastěji se ve zprávách hovořilo o **portfoliu**. V roce 2015 byl v rámci projektové činnosti Kariérní systém vytvořen a ozkoušen systém pro vedení portfolií, jejichž účel spočívá v hodnocení kvality učitele. Součástí portfolia měly být doklady o absolvovaných vzdělávacích programech či mentoringu, koučinku, supervize apod. Vzhledem k zamítnutí novely zákona o pedagogických pracovnících, která pojednávala o zavedení kariérního systému, je však systém vedení portfolií neaktuální. V tomto roce taktéž vznikl v NIDV nástroj pro zápis kompetencí v on-line formě, jehož účel spočívá i v plánování osobnostního rozvoje. Jedná se o **Osobní kompetenční portfolio (OKP)**, které vzniklo v rámci projektu K2 – kvalita a konkurenceschopnost v neformálním vzdělávání. Otázka sebehodnocení a sebereflexe byla řešena u NIDV za oba roky ve spojitosti s tematikou konaných seminářů pro učitele ZŠ.

Ve výročních zprávách NÚV 2015 i 2016 bylo zmíněno v rámci nabídky digitální verze portfolia tzv. **Digifolio**, které tvoří jeden z modulů Metodického portálu RVP.CZ, tedy portálu, který provozuje NÚV. Digifolio je určeno pro stejné účely jako jiná portfolia, kromě jiného podporuje networking uživatelů, prostřednictvím funkce sdílení vlastních „pohledů“

neboli osobních portfolio. Vedle Digifolia zde bylo zmíněno i **Evropské jazykové portfolio** pro zápis jazykových dovedností a zkušeností. Oblast podpory ve vytváření osobního vzdělávacího prostředí se objevila pouze u NÚV v roce 2015, kdy byla propagována **personalizovaná titulní strana Metodického portálu RVP.CZ**, na které je možné z pohledu uživatele uspořádat poskytované učební materiály a odborné příspěvky dle tematických oblastí a preferencí stupňů vzdělání pomocí RSS kanálů.

Jelikož je pro současnou podporu učitelů v sebevzdělávání důležitý aktuální stav pro rok 2017, byla provedena obsahová analýza webových stránek institucí pro zjištění aktuální funkčnosti těchto nástrojů za účelem řízení profesního rozvoje (tedy i procesu sebevzdělávání). Zjištěné informace o aktuálnosti zobrazuje následující tabulka.

Nástroje	Funkčnost (2017)
Osobní kompetenční portfolio (NIDV)	ANO
Digifolio (NÚV)	ANO
Evropské jazykové portfolio (NÚV)	ANO
Osobní vzdělávací prostředí – personalizovaná titulní strana (NÚV)	ANO

Tabulka 2: Funkčnost a aktuálnost nástrojů podporující řízení sebevzdělávání (NIDV, NÚV)

Pro aktuální podporu učitelů v profesním rozvoji v roce 2017 jsou po obsahové analýze webů zjištěny výše uvedené nástroje jako **aktuální**. **Osobní kompetenční portfolio** je součástí části *Produkty* NIDV na novější i starší verzi webu, současně s odkazem na portál patřící přímo této tematické oblasti, kde je užitek nástroje definován takto: „*Okápečko vede k uvědomění, jaké kompetence v sobě rozvíjím, a nabízí způsob, jak je rychle a srozumitelně popsat. JAK? Vedle standardních položek portfolio obsahuje vzorové kompetenční profily pro pozice v organizacích pracujících s dětmi a mládeží.*“ (Osobní kompetenční portfolio, www.znv.nidv.cz). Velký přínos tohoto nástroje je tedy v podpoře identifikace vlastních kvalit a následně vzdělávacích potřeb. **Digifolio na RVP.CZ** slouží pro tvorbu životopisu, současná podoba je ale směřována i do možnosti propagace výstupů ostatních institucí a organizací, tedy neslouží jen pro sdílení vlastní pedagogické práce. **Evropské jazykové portfolio** vzniklo již v roce 2011, jehož metodická podpora je aktuálně umístěna na RVP.CZ. „*Evropské jazykové portfolio pomáhá uvědomit si a zaznamenat aktuální dosaženou úroveň v cizích jazycích. Portfolio vychází z šesti úrovní (A1-C2) Společného*

evropského rámce pro jazyky vytvořeného Radou Evropy.“ (Evropské jazykové portfolio, www.ejp.rvp.cz). Na webu Metodického portálu RVP.CZ je dále modul Profil Škola²¹, který slouží jako evaluační nástroj pro školy v souvislosti se zaváděním ICT do činností školy. Tento nástroj není zaměřen na pedagoga ZŠ jako konkrétní fyzickou osobu, nicméně v návaznosti na něj je plánována v rámci projektové činnosti tvorba modulu Profil Učitel²¹. V rámci obsahové analýzy Metodického portálu RVP.CZ bylo zjištěno, že nástroj bude sloužit pro autoevaluaci digitální gramotnosti pedagogů (Inovace Metodického portálu RVP.CZ v projektu PPUČ, www.digifolio.rvp.cz).

Co se týče podpory v tvorbě osobního vzdělávacího prostředí formou nabídky **personalizované titulní strany**, tato funkce je stále dostupná. Uživatelé si mohou vybrat z široké škály **RSS kanálů** zaměřených na konkrétní oblasti nebo témata, která jsou obsažena ve výstupech činnosti Metodického portálu RVP.CZ, kterými jsou například odborné články, Diskuze a modul DUM (digitální učební materiály). Principem osobního vzdělávacího prostředí je možnost přijímání informací z různých zdrojů, prostřednictvím RSS je zde na titulní stránce možné přijímat i příspěvky z jiných webů, které RSS podporují.

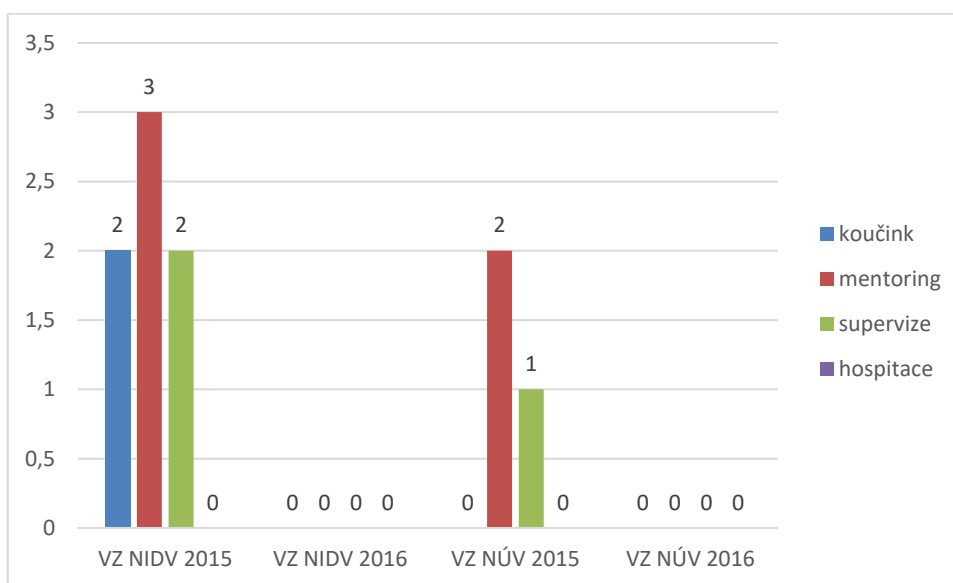
Shrnutí obsahové analýzy v kategorii Nástroje k řízení sebevzdělávání:

Z analyzovaných výročních zpráv, webů institucí i přidružených portálů byly identifikovány nástroje podporující řízení procesu sebevzdělávání, které byly zkoumány i z hlediska funkčnosti pro rok 2017. Mezi tyto nástroje patří Osobní kompetenční portfolio jako nástroj pro plánování osobního rozvoje, dále modul Digifolio, který umožňuje vytvářet portfolia a Evropské jazykové portfolio pro zápis jazykových dovedností a zkušeností. Podpora osobního vzdělávacího prostředí je realizována skrze personalizovanou titulní stranu Metodického portálu RVP.CZ, kde je možné díky RSS kanálům třídit obsah k sebevzdělávání. Obsahová analýza webových stránek institucí prokázala funkčnost těchto nástrojů, zároveň odkryla připravované nástroje př. systém pro autoevaluaci digitální gramotnosti pedagogů v rámci projektové činnosti NÚV.

4.2.5 Motivující působení k sebevzdělávání a konzultační služby

Tato kategorie zastupuje činnosti institucí v oblasti motivačního působení směrem k učitelům s cílem podpořit jejich zájem o vlastní profesní rozvoj například prostřednictvím sebevzdělávání. Důvodem výběru této kategorie je předpoklad, že nabídkou nedirektivních metod či konzultačních služeb, lze učitele motivovat k zahájení sebevzdělávání či přímo v jeho průběhu. Z tohoto důvodu je sledován výskyt nabídky **mentoringu, koučinku, supervizí, networkingu učitelů, hospitací či konzultačních služeb**. V rámci motivačního působení je důležitý i vnější projev organizací v podobě prezentace služeb a nabídky zdrojů či vzdělávání na sociálních sítích, či na webových stránkách. V této oblasti je sledována aktivita organizací na sociálních sítích.

V první řadě byly ve výročních zprávách za rok 2015 a 2016 vyhledávány části, ve kterých se hovořilo o níže uvedených podpůrných metodách profesního rozvoje vztažmo k učitelům ZŠ. Výsledky zobrazuje graf níže.



Graf 13: Výskyt podpůrných a motivujících služeb ve VZ 2015 a 2016 (NIDV, NÚV)

Je nutné zmínit, že se jedná o počet případů, kdy se hovořilo o koučinku, mentoringu, supervizi a hospitaci pouze ve spojitosti s učiteli ZŠ, tedy hodnoty neukazují obecný přístup organizací v nabízení těchto metod pro všechny skupiny pedagogických pracovníků. Z grafu je zřejmé, že výskyt výše uvedených metod vztažmo k učitelům ZŠ byl zaznamenán pouze ve výročních zprávách za rok 2015, přičemž největší zastoupení měla oblast **mentoringu**. Je nutné ale zmínit, že se povětšinou jedná o **projektovou činnost**, tedy v letech 2015 a 2016

nebyla podpora touto formou nabízená permanentně, zejména v případě koučinku. Koučink byl nabízen v rámci projektové činnosti zaměřené na podporu zavedení ICT ve výuce (NIDV), v případě NÚV se o koučinku hovoří pouze ve spojitosti s pedagogy odborných škol, tedy data nebyla zahrnuta. Ačkoliv NIDV zmiňuje mentorskou i supervizní podporu, která je vedle konzultačních služeb k dispozici (viz Graf 13), následně je uvedeno, že vzhledem ke komplikacím s akreditací MŠMT nebyla v roce 2015 poskytována, o rok později již nebyla ve výroční zprávě o této podpoře ani zmínka. V případě NÚV se o mentoringu psalo v souvislosti s projektem, který byl zaměřen na rozvoj lektorských a mentorských dovedností u učitelů MŠ a ZŠ. O nabídce nebo podpoře hospitací nebyla ve výročních zprávách ve spojitosti s učiteli ZŠ žádná zmínka.

Pro zjištění aktuálního stavu byla provedena taktéž obsahová analýza webových stránek institucí, kde nebyla nalezena žádná data o poskytování výše uvedených podpůrných služeb. Je tedy zřejmé, že s výjimkou projektové činnosti, **nejsou tyto služby součástí nabídky institucí**. Zvláštní pozornost při obsahové analýze byla věnována částem *O nás*, které se nachází na webu NÚV i NIDV, dále pak části *Služby* (NÚV) a *Poslání* (NIDV). Bylo zjištěno, že oproti nulové nabídce služeb v oblasti nedirektivně zaměřených metod, je nabízena skrze webové stránky **podpora konzultační**, které je věnována v této fázi obsahové analýzy větší pozornost.

V částech webu pojednávajících o základním poslání, činnostech a službách institucí byly hledány zmínky vztahující se k podpoře zejména poradenské a konzultační. Zde je jako jeden z cílů na novějším webu NIDV ve smyslu podpůrných služeb uvedeno: „*Pro cílové skupiny zajišťujeme komplexní **nabídku vzdělávacích a konzultačních služeb, metodickou a odbornou podporu** a zároveň dokážeme operativně reagovat na aktuální i specifické potřeby a požadavky škol a pedagogů v jednotlivých krajích České republiky.*“ (O nás, www.nidv.cz) NÚV má v této kategorii: „*Posláním Národního ústavu pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV) je **všestranně pomáhat rozvoji všeobecného, odborného, uměleckého a jazykového vzdělávání** a podporovat školy v oblasti pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. To vše s důrazem na celoživotní učení a spolupráci s EU.*“ (O nás, www.nuv.cz). Přičemž v části

Služby je nabízeno využití konzultačního centra NÚV, současně také další poradenské služby, které však nejsou pro cílovou skupinu této diplomové práce primárně určené.

Výroční zprávy jednotlivých institucí nám nabízí vhled do oblasti konzultačních a poradenských služeb za uplynulá léta, této oblasti je ve výročních zprávách věnována celá kapitola. Díky obsahové analýze bylo zjištěno, že konzultační služby byly za roky 2015 a 2016 poskytovány v NIDV jiným způsobem než v případě NÚV. NIDV nabízí konzultační služby školám, které o ně nejčastěji žádají při změně ředitele a potřebě upravit školní vzdělávací program (ŠVP), tyto služby zajišťují prostřednictvím konzultačních center ve všech krajích ČR. NÚV naopak poskytuje konzultační služby široké veřejnosti, tedy zájem projevují nejen učitelé, ale i rodiče, samotní žáci či studenti a ostatní pedagogičtí pracovníci. Liší se také forma poskytování těchto konzultačních služeb. NIDV nabízí převážně formu **osobní a hromadné konzultace**, zatímco na NÚV je možné obrátit se s dotazem i prostřednictvím **webového formuláře** umístěného na webových stránkách či **telefonicky** v uvedených úředních hodinách. Tato fakta z výročních zpráv institucí 2015 i 2016 byla ověřena i na webových stránkách, přičemž bylo zjištěno, že způsoby zůstávají neměnné i pro aktuální období.

Tedy aktuální formy konzultačních služeb uvádí pro přehled následující tabulka.

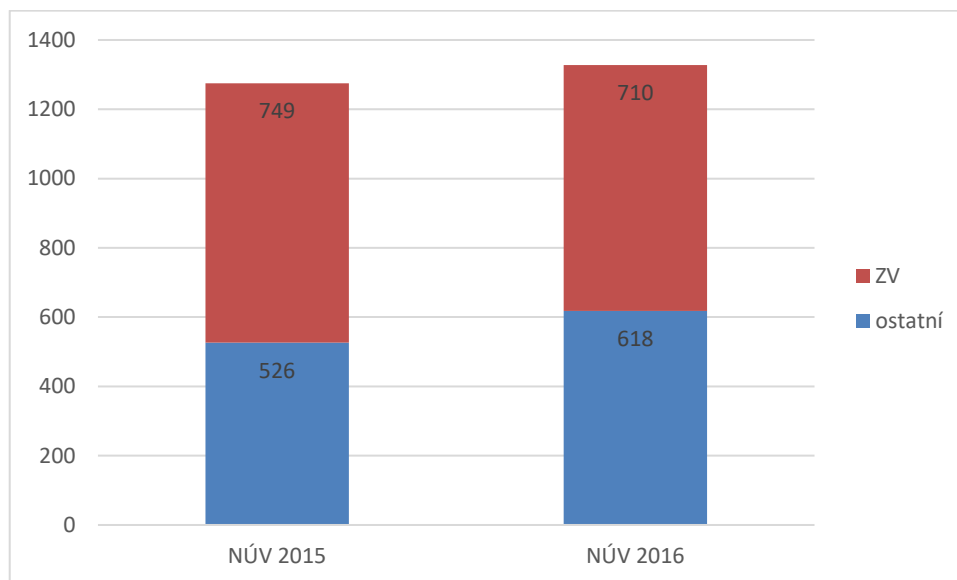
Forma	NIDV 2017	NÚV 2017
Osobní konzultace	ANO	ANO
Webový formulář	NE	ANO
Telefonická konzultace	NE	ANO

Tabulka 3: Formy konzultačních služeb NIDV, NÚV (2017)

Je tedy zřejmé, že v případě NÚV jsou nabízeny širší možnosti pro poskytnutí konzultace, samozřejmě i vzhledem k osobě, která může o tyto služby požádat. Nabízené formy mohou také odrážet realitu zájmu o poskytované služby, stejně tak jako okruh témat. Zatímco NÚV ve svých výročních zprávách za oba roky zmiňuje velký přísun dotazů nejen v oblasti **výchovně vzdělávacího procesu**, ale také i z dalších školských oblastí, NIDV roce 2015 nabízelo konzultace především do **oblasti realizace ŠVP ZV** a obecně realizace kurikulární reformy ve školách. V roce 2016 byly v NIDV poskytovány konzultace i do oblasti

vzdělávání žáků-cizinců nebo společného vzdělávání. Celkem se jednalo o 184 konzultací. Za rok 2015 se tato data nepodařilo získat.

Vzhledem k širokému okruhu témat, cílové skupině i forem konzultačních služeb, je zřejmé, že NÚV bude v oblasti četnosti konzultací převažovat. Pro přehled slouží graf níže.

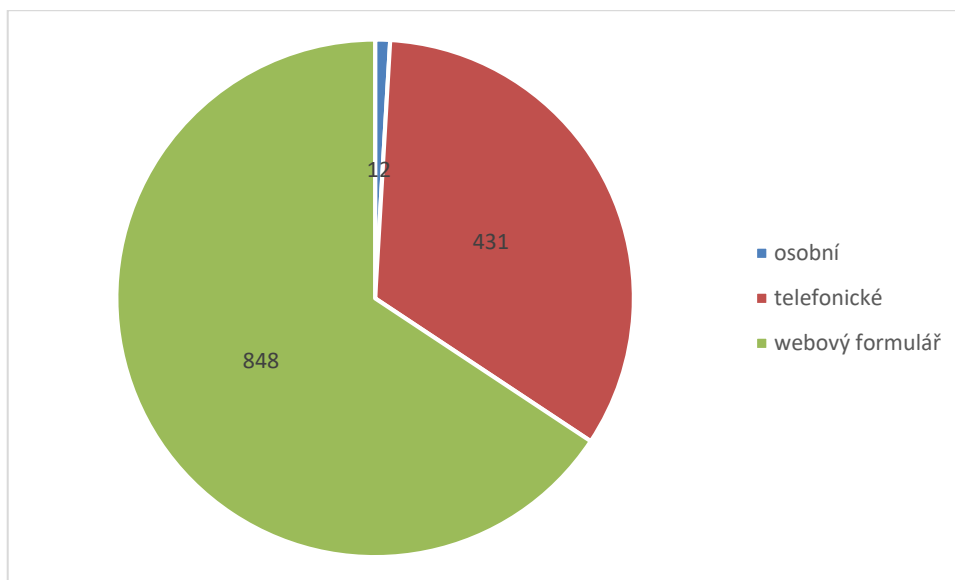


Graf 14: Počet konzultací včetně zaměření na ZV (NÚV 2015, 2016)

Za rok 2015 poskytl NÚV celkem 1275 konzultací z toho více jak polovina (749) byla zaměřena do oblasti **základního vzdělávání**. O rok později se jednalo o 1328 konzultací, opět mělo základní vzdělávání největší zastoupení. S ohledem na aktuálnost jsou přínosné zveřejněné odpovědi na zodpovězené dotazy a výstupy konzultací v podobě **FAQ**, které NÚV poskytuje široké veřejnosti prostřednictvím webových stránek Metodického portálu RVP.CZ, tedy jejich využití sahá i do aktuálního období (polovina prosince 2017).

Vzhledem k vysokému počtu uskutečněných konzultací a možností výběru veřejnosti mezi několika formami těchto konzultací, byla zjišťována preference forem z pozice zájemců.

Pro příklad je uveden rok 2016, kdy je podíl konzultací dle jednotlivých forem znázorněn v následujícím grafu.



Graf 15: Konzultace dle formy (NÚV 2016)

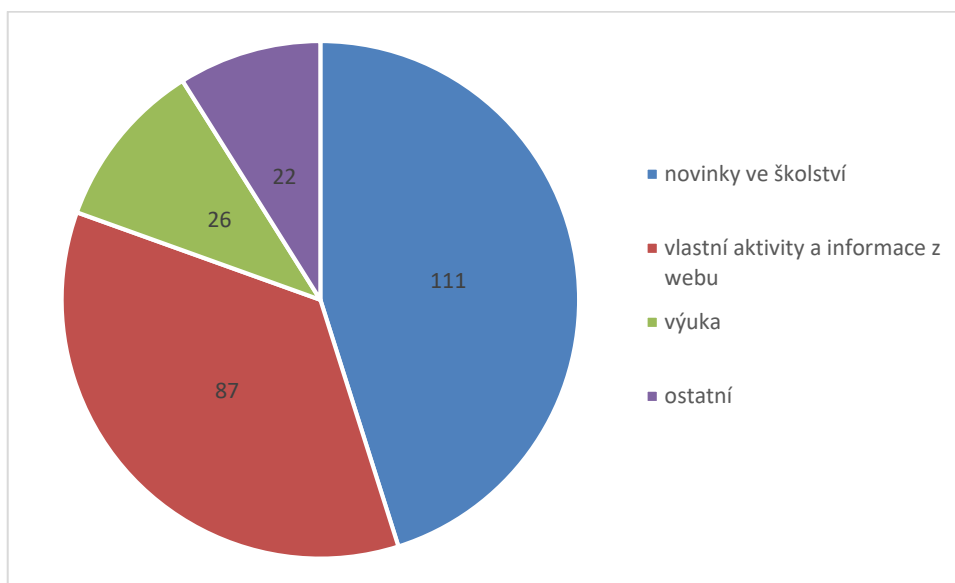
Z grafu lze vidět, že žadatelé o konzultaci nejčastěji volili způsob prostřednictvím **webového formuláře** (848), poté telefonicky (431). Osobní konzultace mají v roce 2016 nejmenší zastoupení (12). Z tohoto zjištění lze částečně předpokládat, že veřejnost preferuje možnost konzultace či zodpovězení dotazu pomocí webového formuláře, nicméně je nutné neopomenout, že preference jistě závisí na povaze dotazu a předmětu konzultace. Tedy pro konzultace ke složitějším tématům př. zpracovávání ŠVP, může být efektivnější volit konzultaci osobní.

Důležitým faktorem, který hraje roli ve využívání služeb institucí, a tedy i využívání podpory v profesním rozvoji například prostřednictvím sebevzdělávání, je způsob, jak se instituce navenek prezentují. Jedná se o prezentaci poslání instituce, ale také i činností a výstupů v podobě nabídek vzdělávání či zdrojů ke vzdělávání a sebevzdělávání. V souvislosti s tímto se obsahová analýza ubírá i do oblasti působení prostřednictvím **profilů na sociálních sítích**. NIDV ve své výroční zprávě za rok 2015 zmiňuje existenci a využívání profilu na Facebooku, kde prezentuje aktuality a články o činnostech NIDV a aktuality ze školství. V polovině prosince 2017 měl profil celkem 242 fanoušků, koncem roku 2016 se dle výroční zprávy 2016 jednalo o 495 fanoušků. Prostřednictvím obsahové analýzy tohoto profilu bylo zjištěno, že k prosinci 2017 má profil NIDV na Facebooku celkem 748 fanoušků. Je zřejmé

že počet fanoušků na Facebooku stále roste, což může vypovídat o míře zajímavosti a důležitosti informací, které prostřednictvím tohoto profilu zveřejňují, zároveň se ale může jednat o jev, který souvisí s obecně zvýšeným nárůstem osob využívajících sociální sítě a obecně digitální technologie.

Co se týče existence **úctu NÚV na Facebooku**, o té není ve výroční zprávě za rok 2015 ani 2016 zmínka. Při krátkém pátrání lze ale tento profil dohledat, bohužel pro vytvoření vývoje počtu fanoušků nejsou k dispozici data o období tvorby profilu, dohledán byl pouze první příspěvek z dubna 2017, v tuto chvíli má však NÚV celkem 212 fanoušků, což je oproti NIDV několikanásobně menší počet. Nicméně lze z tohoto usuzovat, že propagace prostřednictvím účtu na Facebooku neprobíhá efektivním způsobem, vzhledem k nízkému počtu těchto fanoušků. Z informací na tomto profilu bylo také zjištěno, že NÚV **využívá účet na Twitteru**, po jeho kontrole byl zjištěný počet sledujících, který tvoří číslo 323 (k polovině prosince 2017). Od roku připojení 2014 zveřejnil NÚV 136 tweetů (příspěvků), k polovině prosince 2017 se jedná pouze o 19 tweetů, které jsou ve většině případech zaměřeny na propagaci činností v oblasti odborného vzdělávání.

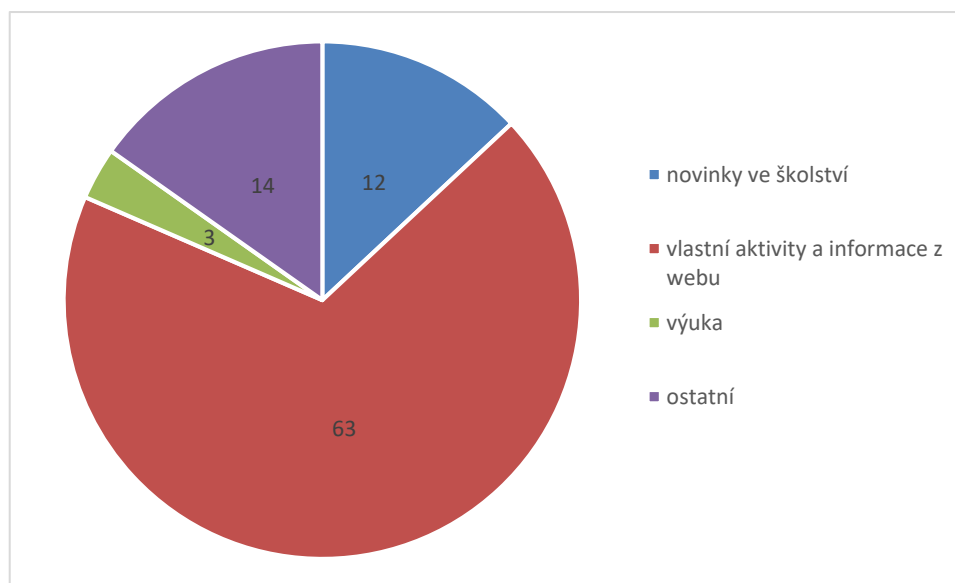
Pro zjištění aktuálního působení institucí na veřejnost se zaměření ubírá zpět k sociální síti Facebooku. Počet příspěvků za rok 2017 včetně jejich tematické cílení zobrazuje následující graf.



Graf 16: Počet příspěvků na facebookovém profilu včetně zaměření (NIDV 2017)

Z rok 2017 (do poloviny prosince 2017) publikovalo NIDV na facebookovém profilu celkem 246 příspěvků. Největší zastoupení mají příspěvky zaměřené na **novinky ze školství**, nejčastěji se jednalo o sdílené příspěvky z webu MŠMT o aktualitách ve školství a důležitých informacích pro školy a pedagogické pracovníky nebo zajímavosti ze zpravodajských portálů ohledně trendů a aktualitách ve vzdělávání (111). Současně také NIDV v poměrně vysokém měřítku publikuje příspěvky zaměřené na **propagaci vlastní činnosti a výstupů**, či zde sdílí informace uveřejněné na webových stránkách (87). Třetí kategorii tvoří příspěvky s obsahem využitelným pro samotný výchovně vzdělávací proces nebo pro rozšíření obzor v konkrétní vzdělávací oblasti (26). Kategorii ostatní pak tvoří příspěvky v podobě zveřejněných přání NIDV k začátku školního roku, informace o soutěžích apod. (22).

Obsahová analýza NÚV podala výsledky pouze od dubna 2017, jelikož byl pravděpodobně v tomto roce teprve profil založen, tedy výsledky nelze srovnávat s výše uvedeným NIDV, nicméně pro náhled na formu propagace instituce a působení na pedagogickou veřejnost skrze sociální sítě poslouží následující graf.



Graf 17: Počet příspěvků na profilu FB (NÚV duben – polovina prosince 2017)

Z grafu lze vidět, že celkem bylo od dubna 2017 do poloviny prosince 2017 zveřejněno 92 příspěvků, přičemž příspěvky byly převážně zaměřené na **propagaci vlastní činnosti či sdílením informací zveřejněných na vlastních webových stránkách** (63). Menší podíl

tvorí sdílené příspěvky informující o novinkách ze školství (12), kategorie ostatní (12) a příspěvky zaměřené do výuky (3).

Vedle facebookového profilu NÚV, byl nalezen také **facebookový profil Metodického portálu RVP.CZ**, který funguje v rámci této instituce. Na Metodickém portálu RVP.CZ je publikováno mnoho příspěvků, které jsou především zaměřené na propagaci vlastní činnosti, kterou zastupuje především tvorba učebních materiálů, odborných příspěvků pro sebevzdělávání učitelů a vzdělávacích akcích ve formě webinářů. Profil k polovině prosince 2017 čítá 2664 fanoušků, což je oproti NIDV a NÚV několikanásobně větší počet.

Ačkoliv nelze z počtů příspěvků na profilech sociálních sítí usuzovat o skutečné podpoře učitelů v profesním rozvoji a sebevzdělávání, lze říci, že působení přes sociální síť je jeden z významných faktorů, který na tento proces má vliv. **Sociální síť mohou být z hlediska marketingu vhodným místem pro propagaci služeb** a poskytování výstupů činností institucí (Řezníček a Procházka, 2014, s. 127). V případě institucí se jedná například o sdílení materiálů, které mohou nejen učitelé ZŠ snadno vidět a okamžitě využít. Sdílením příspěvků a novinek ze školství instituce podporují každodenní sebevzdělávání veřejnosti a přispívají tak větší informovanost zejména pracovníků ve školství.

Sociální síť jsou také místem, kde dochází k networkingu učitelů neboli navazování kontaktů, jež je pro oblast výměny zkušeností, vzájemného inspirování, a tedy i podpory sebevzdělávání nezpochybnitelně přínosný. O podpoře networkingu není ve výročních zprávách institucí žádná zmínka, nicméně o **principech síťování** se hovořilo ve spojitosti s tematickými setkáními učitelů při události **kulatých stolů** apod. Motivačně působící a zároveň podporující navazování kontaktů lze považovat soutěž **DOMINO**, kterou realizuje každoročně NIDV. Z webových stránek NIDV vede odkaz na web pojednávající o této soutěži, kde je zmíněno: „... je především určen všem pedagogickým pracovníkům mateřských, základních i středních škol působícím na českých školách.“ (O soutěži DOMINO, www.domino.nidv.cz). V soutěži jde především o hodnocení výukových objektů zaměřených na předem zvolené tematické oblasti.

Podporu v networkingu lze pojmut i prostřednictvím poskytnutí on-line prostoru pro sdílení zkušeností formou **diskuzních fór**. Tento proces umožňují fóra v e-learningových kurzech obou institucí, ale také například i přímo zaměřený modul Diskuze na Metodickém portálu

RVP.CZ, který slouží pro vzájemnou komunikaci pedagogické veřejnosti, sdílení zkušeností s poradenskými prvky.

Shrnutí obsahové analýzy v kategorii Motivující působení k sebevzdělávání a konzultační služby:

Z hlediska poskytování služeb podporujících profesní rozvoj osob, konkrétně tedy učitelů ZŠ, je z obsahové analýzy zřejmé, že instituce metody (koučink, mentoring, případně supervize) dříve realizovali především v projektové činnosti. Tedy tyto podpůrné služby nejsou učitelům ZŠ ani jiným pedagogickým pracovníkům dle analýzy výročních zpráv i webů institucí poskytovány permanentně. Významnou podpůrnou činností institucí jsou ale konzultační služby. Tyto konzultační služby jsou realizovány na podnět školy (NIDV) i na podnět samotného pedagoga a celkově pedagogické veřejnosti (NÚV). Liší se také formy konzultací, jejichž spektrum je v NÚV rozsáhlejší. Komplexně se tedy jedná o konzultace osobní, dále telefonické a konzultace realizované prostřednictvím webového formuláře, které se dle obsahové analýzy výročních zpráv NÚV využívaly v předchozích letech nejvíce. Tyto služby jsou pedagogům poskytovány i nadále. NIDV se ve svých konzultačních službách soustředilo především na oblast realizace a tvorbu ŠVP, dále také na společné vzdělávání a další aktuální témata. NÚV nespecifikuje oblasti témat, nicméně široká veřejnost může položit dotaz do všech oblastí pedagogického prostředí, přičemž pro vzájemné sdílení informací je přínosný zveřejněný soupis častých otázek a odpovědí v podobě FAQ.

V otázkách marketingu a působení na veřejnost byly analyzovány i účty/profilů institucí na sociálních sítích, jejichž počet fanoušků a příspěvků není možný vzhledem k rozdílné době vzniku profilů srovnávat, nicméně v obou případech jsou tematicky propagované zejména vlastní činnosti institucí následně aktuality a novinky ze školství a výchovně-vzdělávacího procesu. Obecně lze říci, že v této oblasti má motivující působení k profesnímu rozvoji a sebevzdělávání, případně poskytování dostupných zdrojů a nabízení vzdělávacích příležitostí, velký potenciál.

4.3 Dotazníkové šetření

Pro zjištění využitelnosti výše uvedených forem podpory sebevzdělávání učitelů včetně tematických oblastí je realizováno dotazníkové šetření. Pro účely této praktické části je vytvořen dotazník. **Dotazník** je diagnostický nástroj, prostřednictvím kterého lze formou dotazování získat informace od určitého okruhu respondentů. Nejčastěji se jedná o soupis několika písemných otázek, které mohou být různého typu: otevřené, uzavřené, ve formě hodnotící škály apod. (Papřoková, 2012, s. 41). Podle poslání otázek je možné tyto položky dělit na úvodní, které často nejsou vyhodnocovány a slouží pro uvedení do dotazníku. Dále otázky filtrační, které třídí respondenty podle konkrétního znaku, následně otázky kontrolní pro ověření odpovědí dříve položené otázky. Typické jsou také otázky identifikační, které zjišťují informace důležité pro následné zpracování dotazníku (Papřoková, 2012, s. 45). Z hlediska zajištění metodologických zásad je nutné dodržet optimální rozsah dotazníku a jasnou formulaci otázek (Průcha a Veteška, 2014, s. 88). Pomocí dotazníku je možné zjistit základní informace o respondentových názorech, postojích a dalších charakteristikách. Výsledkem dotazníkové šetření v této diplomové práci je obecný náhled na způsob reakce učitelů ZŠ na dostupné formy a tematické oblasti podpory učitelů v sebevzdělávání. Tedy četnost využití jednotlivých podpor, současně také ale odhalení základní aspektů, které hrají roli v podílení se učitelů na sebevzdělávání s využitím podpory od OPŘO.

Dle Chráska (2016, s. 17) je při realizaci dotazníkového šetření nutné stanovit výběrový soubor, který je definován jako vzorek vybraný ze základního souboru, základní soubor tvoří všechny prvky, tedy osoby, které patří do zkoumané oblasti. Dotazníkové šetření bude provedeno u učitelů ZŠ v ČR, kteří budou vybráni pomocí **záměrného výběru**. „*Záměrný výběr se liší od předcházejících druhů výběrů v tom, že zde o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby.*“ (Chráska, 2016, s. 19). Jelikož instituce mají celostátní působnost, nebude vzorek ohraničený místním kritériem kraje. **Základní soubor** je dle Českého statistického úřadu k roku 2016/2017 více než 61 000 učitelů na ZŠ v ČR (Tab. 12 Základní školy – školy, třídy, žáci, učitelé – časová řada..., www.czso.cz). V diplomové práci je zaměřeno na vzorek 53 učitelů ZŠ. Vzorek je nereprezentativní, ale vztahuje se k počtu základního souboru. Přidaným kritériem je věk,

doba působení na ZŠ a stupeň, na kterém konkrétní učitel působí, jelikož tyto prvky mohou mít vliv na potřeby sebevzdělávající se osoby.

Analýzou dat z dotazníkového šetření je zodpovězena 2. výzkumná otázka a částečně 3. Pro úplnost zodpovězení 3. výzkumné otázky jsou zahrnuta i zjištěná data z obsahové analýzy.

2. Jaká je z pozice učitelů ZŠ četnost využití dostupné podpory v sebevzdělávání za účelem profesního rozvoje z hlediska formy a témat?
3. Které aspekty mají vliv na zapojení se učitelů ZŠ do procesu sebevzdělávání s využitím dostupné podpory od OPŘO?

4.3.1 Pilotáž dotazníku

Pro odhalení nedostatků vytvořeného dotazníku z pohledu způsobu zadávání či formulace otázek byla realizována pilotáž dotazníku. Dotazník byl vytvořen pomocí aplikaci Google Forms, která nabízí snadné způsoby sdílení dotazníku. V rámci této fáze praktické části byl dotazník poslán 3 respondentům, kteří vyplněním a poskytnutím zpětné vazby pomohli odhalit několik základních nedostatků. Nedostatky v pilotním šetření byly odhaleny v otázkách zaměřených na volbu využívaných vzdělávacích zdrojů či navštívených vzdělávacích aktivit s rozdělením na jednotlivé instituce. V rámci pilotního šetření bylo odhaleno, že vzhledem k široké škále absolvovaných aktivit a využívaných prostředků ke vzdělávání si respondenti nemohou vzpomenout, zda konkrétní typy vzdělávacích akcí a zdrojů využívali od NIDV nebo NÚV. Na základě tohoto zjištění byly otázky sjednoceny tak, aby respondenti nemuseli mezi těmito institucemi odlišovat, a tedy otázky směřují na **využití těchto prvků u jedné nebo druhé instituce bez rozdílu**. Pro účely naplnění cílů diplomové práce tato úprava nezpůsobila žádné komplikace, neboť záměrem není zjistit, od které instituce využívají uživatelé konkrétní prvky podpory v sebevzdělávání více. Záměrem je zjistit, zda respondenti využívají komplexně podporu od těchto OPŘO pro svůj profesní rozvoj.

Problém v pochopení nastával také v otázkách, jejichž záměrem bylo zjistit, kterých typů vzdělávacích akcí se respondenti u jedné z institucí účastnili. Ve výčtu bylo několik variant odpovědí, přičemž respondenti nebyli schopni vybrat u podobných typů vzdělávacích akcí

například přednáška/seminář vzhledem k podobným charakteristikám. Z tohoto důvodu **byly podobné typy vzdělávacích akcí či zdrojů k sebevzdělávání spojeny.**

Po provedení několika úprav byla vytvořena finální verze dotazníku, která byla následně elektronicky rozeslána dalším respondentům.

4.3.2 Analýza výsledků z dotazníkového šetření

Jak už bylo řečeno, dotazník byl vytvořen v aplikaci Google Forms, která poskytuje možnost vygenerování adresy pro sdílení dotazníků. Žádost o vyplnění dotazníku byla umístěna nejprve do **skupin učitelů ZŠ na sociální síti Facebook**. Jednalo se celkem o 6 skupin, které jsou zaměřené na podporu učitelů v pedagogické činnosti na základním stupni vzdělávání, kde sdílí jednotliví uživatelé nápady do výuky apod. Jedná se o skupiny s názvy níže, přičemž uvedený počet fanoušků v závorce je aktuální ke dni zveřejnění výzvy k vyplnění dotazníku:

- Učitelé + (2117 členů);
- Inspirace pro učitele gymnázií a 2. stupně ZŠ (1104 členů);
- skolaci.com - náměty a inspirace pro učitelky a učitele (4339 členů);
- Náměty a inspirace pro učitele 2.stupně ZŠ + pracovníky se starší mládeží (495 členů);
- Náměty a inspirace pro 3. třídu (6783 členů);
- Náměty a inspirace pro 4. třídu (6648 členů).

Druhým způsobem šíření dotazníku byla **e-mailová rozesílka**. Na základě veřejně dostupných e-mailových adres učitelů ZŠ různých škol v ČR byla vytvořena databáze o počtu 350 e-mailových adres. Na tyto e-mailové adresy byla žádost o vyplnění dotazníku také rozeslána.

Ačkoliv facebookové skupiny nabízí informace o počtu fanoušků, zveřejněné příspěvky se standardně neobjeví na hlavní stránce příspěvků u každého fanouška, spíše jen u menší části z nich. Informace o dosahu příspěvků nejsou bohužel známy, tedy pro účely vypočítání míry návratnosti jsou tato data neseriózní a zkreslená. Při rozesílce e-mailových adres není také zřejmé, zda se jedná o aktuální a funkční e-mailové adresy. Návratnost dotazníků je tedy vzhledem k výše uvedeným faktorům vyjádřena pouze **počtem vyplněných dotazníků,**

kterých je celkem 53. Vzhledem k velké přehlednosti a jednotnosti výsledků u některých otázek, nebyly ve všech případech vytvářeny grafy.

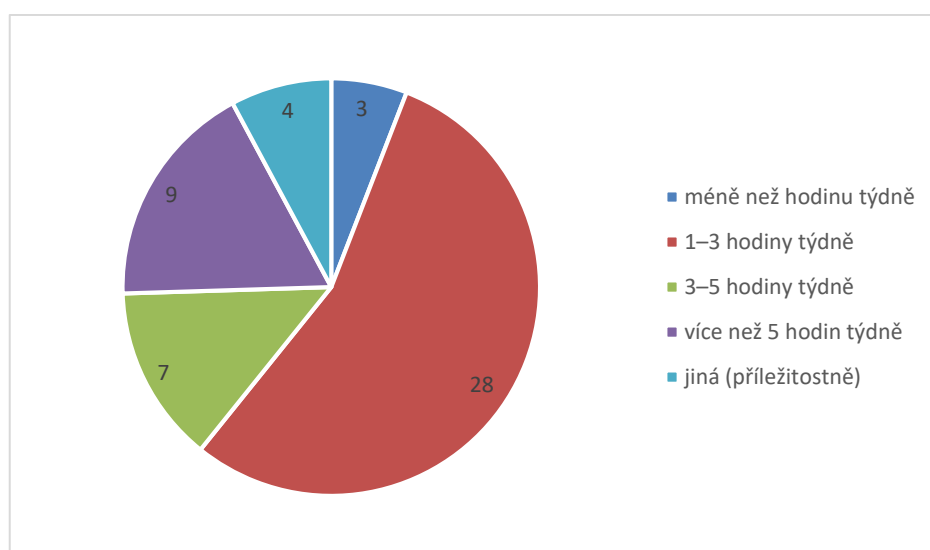
Otázka 1: Sebevzděláváte se v průběhu pedagogického působení?

Větší zastoupení odpovědi „**Ano**“ bylo v této otázce předpokládáné a potvrdilo se tak i při sběru dat. Tuto variantu zvolilo celkem 51 respondentů, pouze 2 respondenti odpověděli „**Ne**“. Důvody volby varianty „**Ne**“ v první otázce, byly zjišťovány v následující otázce:

Otázka 2a: Z jakého důvodu se nevěnujete sebevzdělávání?

Tato otázka byla zodpovězena pouze v jednom případě variantou „nedostatek vzdělávacích příležitostí“. Druhý respondent, který se nevěnuje sebevzdělávání, tuto otázku nevyplnil.

Otázka 2b: Kolik času týdně přibližně věnujete procesu sebevzdělávání?

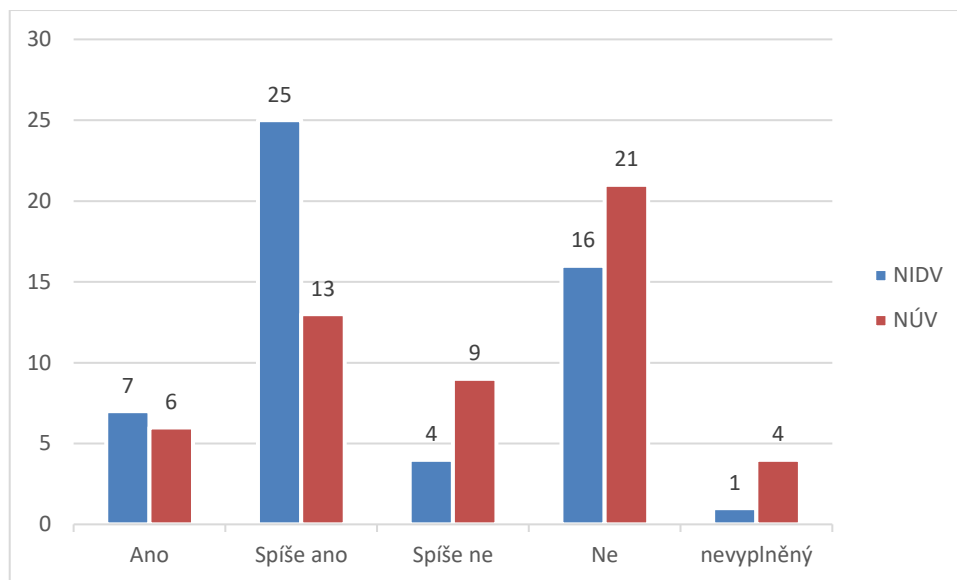


Graf 18: Otázka 2b (dotazníkové šetření)

Z grafu je zřejmé, že většina respondentů (28) se věnuje sebevzdělávání **1-3 hodiny týdně**. Druhé nejčastější zastoupení patří kategorii – více než 5 hodin týdně, celkem 9 respondentů. Tato otázka byla poměrně široce pojata, sebevzdělávání je proces, který může hrát u různých osob jinou roli v životě, stejně tak tento termín může být v jejich úhlu pohledu vnímán jiným způsobem. Někteří tak do této aktivity mohou zahrnout přípravu na výuku, účast na různých vzdělávacích akcích, denní zjišťování aktualit ve školství apod.

Otázka 3: Pociťujete v oblasti sebevzdělávání podporu ...?

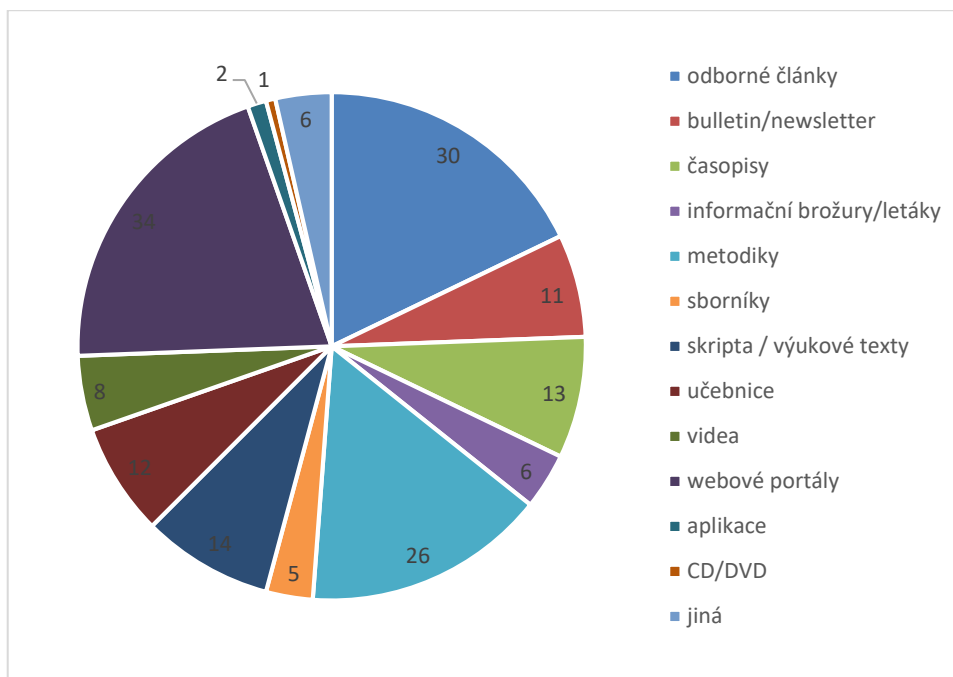
- Pociťujete v oblasti sebevzdělávání podporu od NIDV?
- Pociťujete v oblasti sebevzdělávání podporu od NÚV?



Graf 19: Otázka 3 (dotaznikové šetření)

Záměrem této otázky bylo zjistit, zda respondenti pociťují podporu v sebevzdělávání od jednotlivých institucí bez ohledu na typ či formu této podpory, jedná se tedy o jejich celkový dojem. Z grafu lze vidět, že pouze nízký počet respondentů pociťuje podporu v sebevzdělávání, u NIDV se jedná o 7 osob, u NÚV pak 6. Nejvíce zastoupená odpověď z hlediska pociťované podpory od NIDV je „Spíše ano“, jedná se celkem o 25 respondentů, u NÚV je tento počet výrazně nižší – 13 respondentů. Podpora v sebevzdělávání není pociťována u 16 osob u NIDV a 21 osob v případě NÚV, menší počet tuto podporu spíše nepociťuje. Při pohledu na graf je zřejmé, že **v případě NIDV je tato podpora spíše pociťována, v případě NÚV není.**

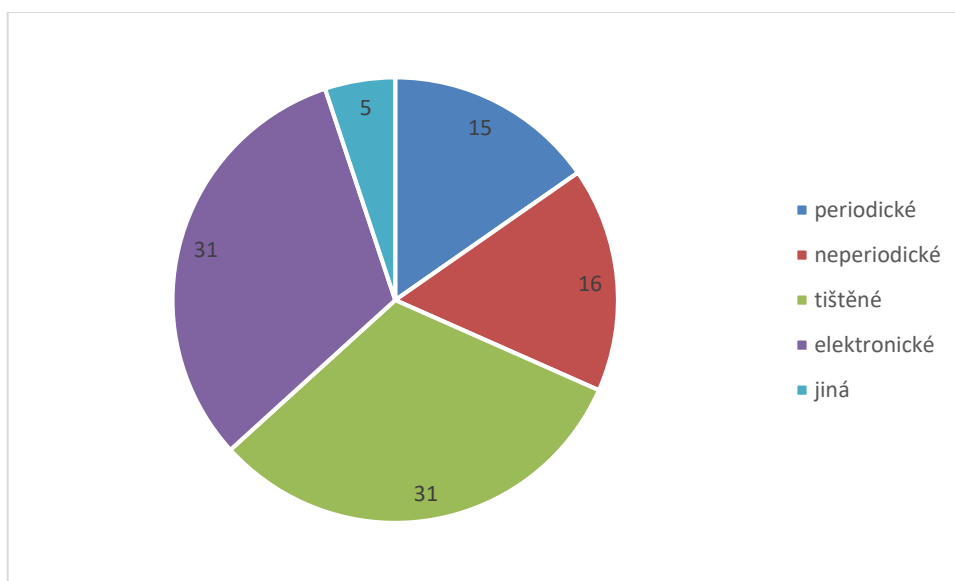
Otázka 4: Které typy vzdělávacích zdrojů poskytovaných NIDV nebo NÚV využíváte či jste někdy využili?



Graf 20: Otázka 4 (dotazníkové šetření)

V této otázce mohli respondenti volit více variant, tedy graf nám podává přehled o nejčastěji využívaných zdrojích od NIDV či NÚV, které je možné využít pro účely sebevzdělávání. Nejvíce využívané jsou dle grafu **webové portály**, jedná se o variantu, kterou zvolilo celkem 34 respondentů. Jedná se tedy o webové stránky, které jsou věnované dílčí aktivitě instituce či shromažďují výstupy projektů těchto institucí. Využívané jsou také **odborné články**, tato možnost byla zvolena celkem 30 krát a **metodiky** (26 krát). Vzhledem k výsledkům z obsahové analýzy a množství publikovaných metodik bylo předpokládáno, že se právě tento typ vzdělávacího zdroje objeví na prvních příčkách. Využívané jsou také skripta / výukové texty (14), časopisy (13), učebnice (12) a newslettery či bulletiny (11), kterých instituce rozesílají několik druhů. Kategorii „jiná“ tvoří převážně odpovědi zaměřené na nevyužití těchto zdrojů.

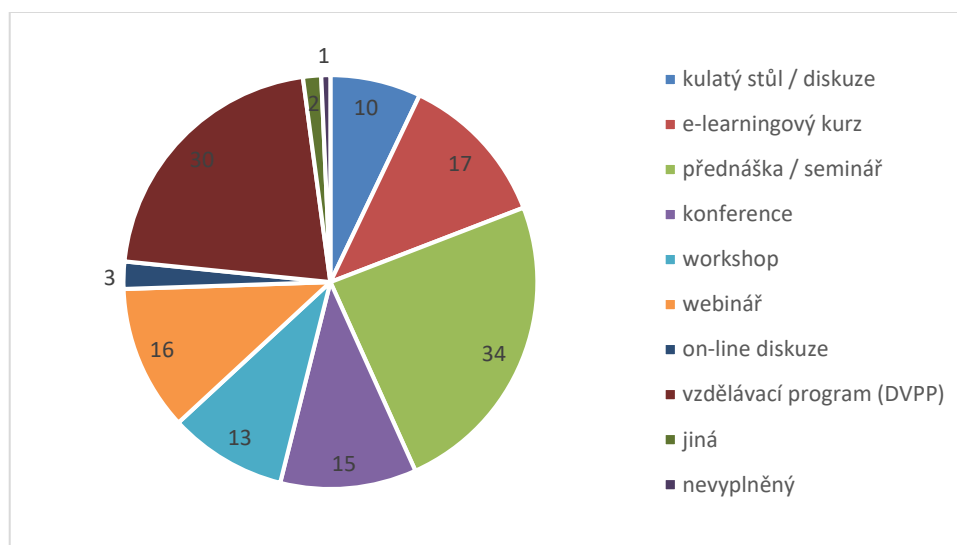
Otázka 5: Jaké zdroje k sebevzdělávání preferujete?



Graf 21: Otázka 5 (dotazníkové šetření)

V této otázce mohli respondenti opět volit více variant. Obliba **elektronických a tištěných zdrojů** je vyrovnaná (31). S ohledem na obsahovou analýzu lze říci, že instituce publikují v rámci svých aktivit oba typy vzdělávacích zdrojů, přičemž výhodou elektronických je snadné šíření a sdílení například přes webové portály, které byly v předchozí otázce označeny za nejvyužívanější. **Periodický** (15) i **neperiodický typ** (16) je taktéž v zastoupení odpovědí vyrovnaný. Kategorie „jiná“ shromažďuje převážně odpovědi, ve kterých respondenti upozorňují na nevyhraněnost k typu, ale spíše ke kvalitě materiálů.

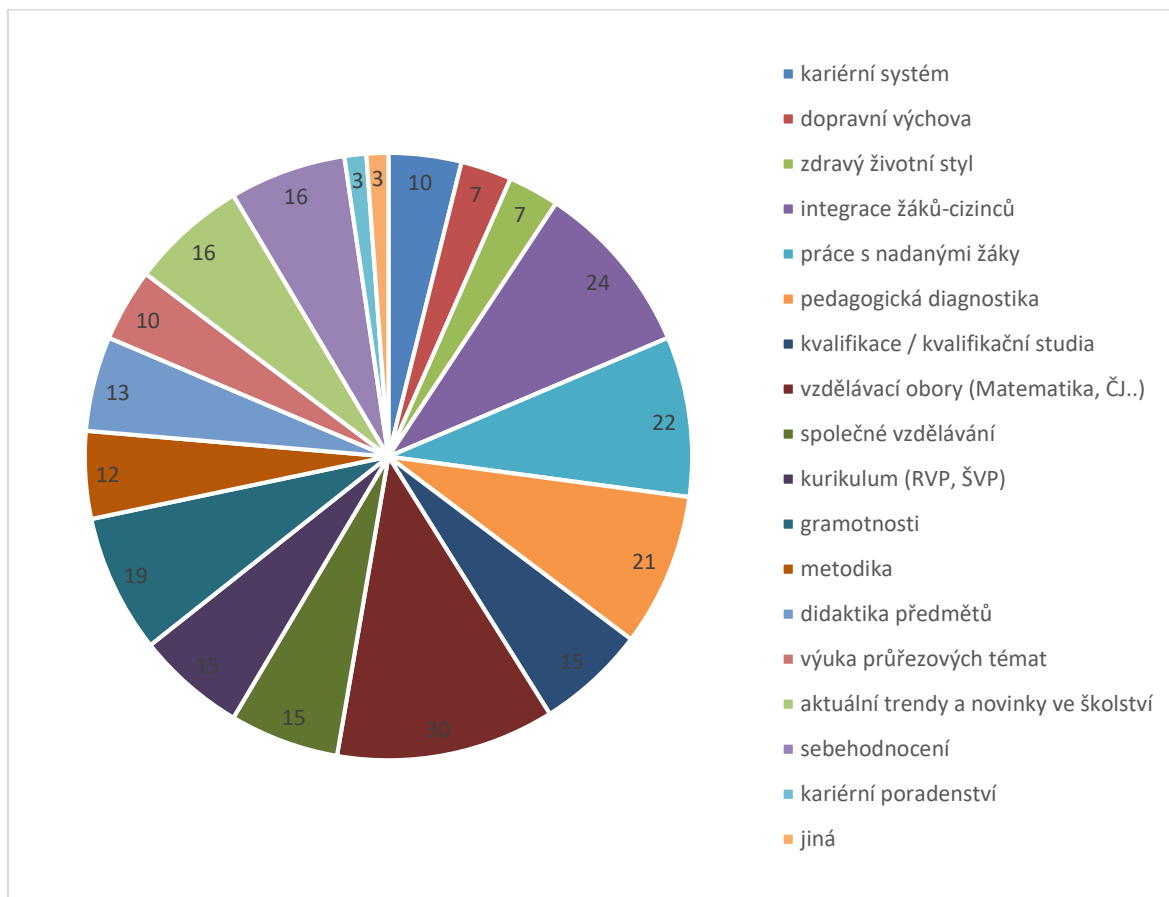
Otázka 6: Kterých typů vzdělávacích příležitostí jste se v NIDV nebo NÚV účastnili?



Graf 22: Otázka 6 (dotazníkové šetření)

Vzhledem k předpokladu, že respondenti mohli navštívit více typů vzdělávacích akcí, bylo možné v rámci této otázky opět volit více variant. Nejčastěji se respondenti účastnili **přednášek nebo seminářů** (34), následně také **vzdělávacích programů** jako součásti DVPP (30). Vzdělávací programy jsou dominantou NIDV, který hraje v oblasti DVPP v souvislosti s rozšířenou realizací vzdělávacích kurzů hlavní roli. Významné zastoupení má i varianta „**e-learningový kurz**“ (17), přičemž není možné určit, zda se jejich využití váže například ke konkrétnímu vzdělávacímu kurzu, kde je využíván jako doplněk prezenční výuky, nebo k jeho využití jako samostatného vzdělávacího modulu, jak je tomu například v případě NÚV prostřednictvím RVP.CZ. Navštěvované jsou též konference (15).

Otázka 7: Zde je výčet témat, která se promítají do poskytovaných zdrojů a vzdělávacích příležitostí NIDV a NÚV. Která témata jste již u těchto institucí vyhledávali či vyhledáváte?



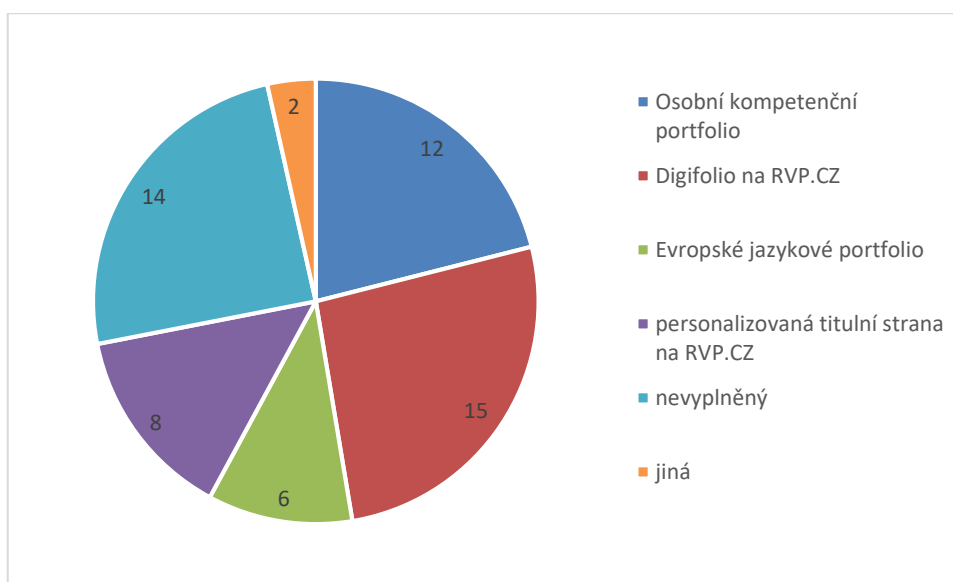
Graf 23: Otázka 7 (dotazníkové šetření)

Tato otázka byla zaměřená na vyhledávání konkrétních témat, která byla v rámci obsahové analýzy identifikována. Opět vzhledem k širokému záběru a možnosti zájmu o více témat, mohli respondenti volit více variant. Z grafu lze tedy říci, že nejvíce vyhledávaná tematická oblast je „vzdělávací obory (Matematika, ČJ..)“ (30). Tuto variantu bylo možné předpokládat za nejčastější, jelikož je zájem jednotlivých učitelů směřován do oblasti jejich pedagogického působení, tedy vzdělávacího oboru. Významné zastoupení má oblast integrace žáků-cizinců, tuto variantu zvolilo celkem 24 respondentů, stejně tak je vysoce zastoupena oblast s názvem „práce s nadanými žáky“ s počtem 22 respondentů.

Otázka 8: Které tematické oblasti nejsou dle vašich vzdělávacích potřeb institucemi zastoupeny?

Vzhledem k předchozí otázce, která byla zaměřená na zjištění využitelnosti nabízených tematických oblastí, bylo také zřejmé, že jsou i témata, která jsou ze strany učitelů ZŠ požadována, nicméně instituce je nezakomponovaly do žádných vzdělávacích aktivit či zdrojů ke vzdělávání. Tato otázka je otevřená, přičemž míra jejího vyplnění je vzhledem k neoblíbenosti otevřených otázek menší, nicméně i přesto se podařilo získat data od 34 respondentů. Z tohoto počtu odpovědělo celkem 6 respondentů „nevím“, a 2 respondenti ve svém názoru vyjádřili přesvědčení, že jsou zastoupeny všechny tematické oblasti. V jednom případě bylo podotknuto, že by spíše byla žádoucí **vyšší úroveň** jednak ve vzdělávacích aktivitách, ale i zdrojích. V jednotlivých odpovědích se objevovala dále tato témata: **psychohygiena, osobní rozvoj, time management**, relaxace, diferenciací výuky, práce s problematickými žáky, psychologie, gramotnosti, komunikace s rodiči žáků, hodnocení žáků a vzdělávací technologie ve výuce.

Otázka 9: Využíváte či jste někdy využili některý z níže uvedených nástrojů pro řízení sebevzdělávání?

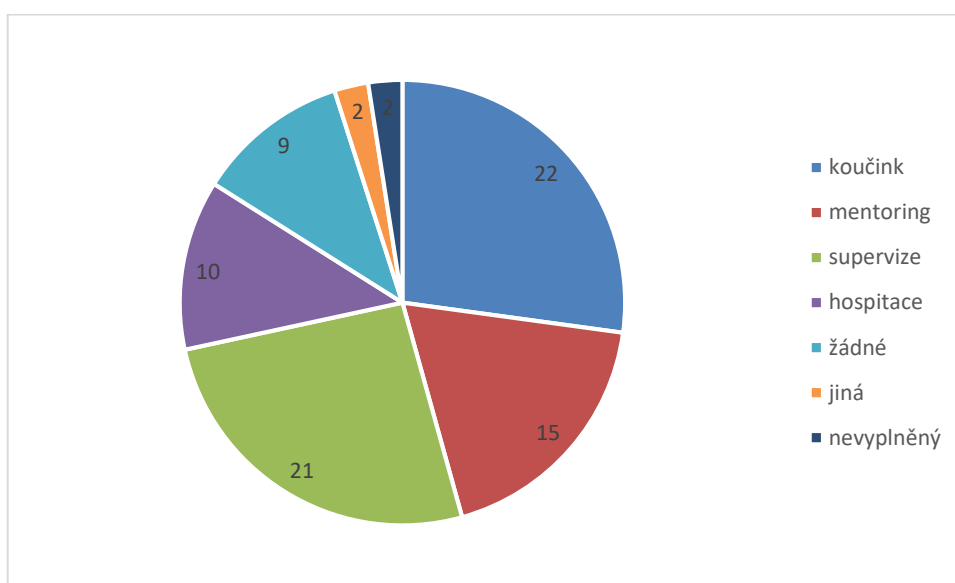


Graf 24: Otázka 9 (dotazníkové šetření)

V oblasti nástrojů podporující proces sebevzdělávání měli respondenti v rámci této otázky zaškrtnout využívanou variantu. Opět bylo možné volit více odpovědí. Z grafu je zřejmé, že

nejvíce je využíváno **Digifolio na RVP.CZ** (15), následně Osobní kompetenční portfolio (12). Titulní stranu Metodického portálu RVP.CZ umožňující personalizovat vzdělávací zdroje využívá celkem 8 respondentů, nejmenší zastoupení má varianta Evropské jazykové portfolio (6). V odpovědích na tuto otázku je kategorie, která zastupuje respondenty, kteří na otázku neodpověděli (14), důvodem může být nepochopení otázky, neznalost těchto nástrojů a jejich nevyužívání.

Otázka 10: Které služby byste od NIDV a NÚV ve spojitosti s podporou sebevzdělávání uvítali?



Graf 25: Otázka 10 (dotazníkové šetření)

Nedirektivní metody nebo metody hodnotícího charakteru mohou hrát velkou roli v řízení a organizace procesu sebevzdělávání. Jak bylo zjištěno v obsahové analýze, jednotlivé instituce tyto typy podpory nenabízí, z tohoto důvodu byl zjišťován zájem respondentů o tyto služby. Opět bylo možné volit více variant odpovědí. Celkem 22 respondentů by mělo zájem o podporu v podobě **koučinku**, velký zájem byl projeven i o **supervize** (21). Vzhledem k tomu, že NIDV i NÚV disponuje řadou odborníků a didaktiků v konkrétních vzdělávacích oblastech, byly by jistě pro pedagogické působení a řízení profesního rozvoje učitelů tyto formy či podpůrné služby přínosem. O mentoring projevilo zájem celkem 15 respondentů, o hospitace pak 10. Nachází se zde i kategorie osob, která od těchto institucí žádnou ze služeb nepožaduje a nechce (9). Kategorie „jiná“ shromažďuje názory zaměřené na požadavek návštěvy těchto odborníků v praxi a podpory přímo zde.

Otázka 11: Využíváte či jste někdy využili konzultačních služeb NIDV a NÚV?

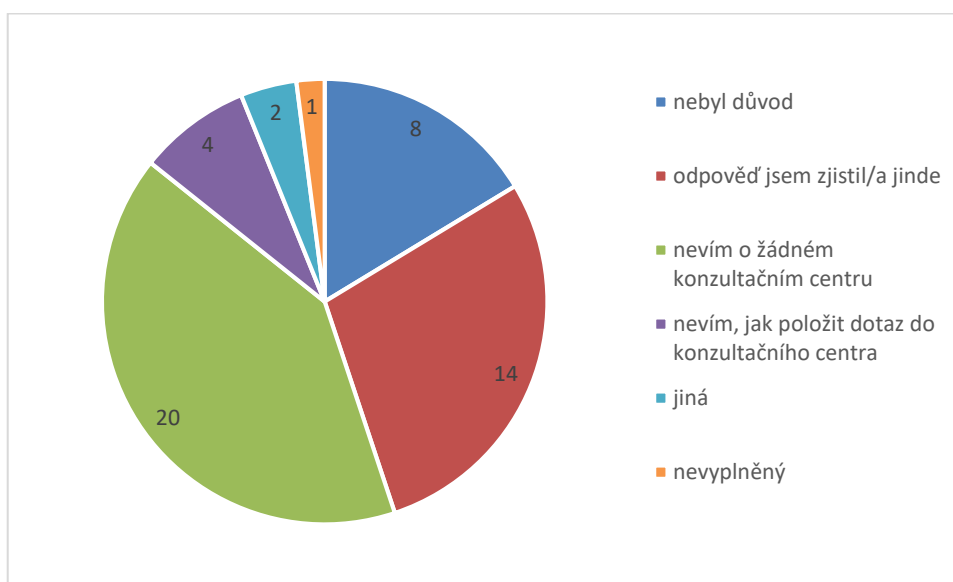
Konzultace mohou hrát v oblasti profesního rozvoje a zkvalitnění procesu pedagogického působení velkou roli. Vzhledem k výsledkům z obsahové analýzy, v rámci které byly konzultační služby uváděné jako podpůrné aktivity školám, ale i celé pedagogické veřejnosti, byla zjišťována i jejich využitelnost. Při analýze výsledků bylo zjištěno, že převážná většina respondentů konzultačních služeb **nikdy nevyužila**, jedná se o 41 respondentů. Další kategorii tvoří respondenti, kteří využili konzultačních služeb NIDV (6), NÚV (3), NIDV i NÚV (2). Jeden respondent otázku nezodpověděl. S ohledem na uvedené výsledky byla respondentům, kteří využili konzultačních služeb položena následující otázka.

Otázka 12a: Do jakých tematických oblastí směřovala vaše otázka ke konzultačnímu centru?

Na tuto polouzavřenou otázku odpovědělo 7 respondentů variantou „**výchovně vzdělávací proces**“, 5 respondentů pak „oblast realizace ŠVP“. Byla zde i možnost volné odpovědi, kterou žádný z respondentů nevyužil.

Otázka 12b: Proč jste nikdy nevyužili konzultačních služeb NIDV nebo NÚV?

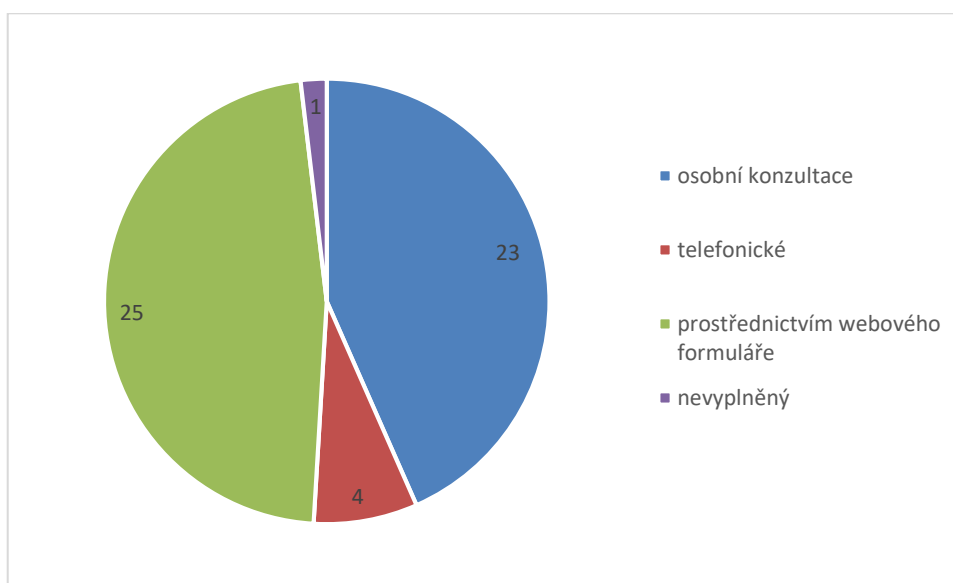
Převážná většina respondentů, která nikdy nevyužila konzultačních služeb (41), následně vymezovala důvody nevyužití.



Graf 26: Otázka 12b (dotazníkové šetření)

Na tuto otázku bylo možné opět odpovědět více variantami. Nejčastějším důvodem nevyužití konzultačních služeb byla zvolena varianta „**nevím o žádném konzultačním centru**“. Tuto variantu zvolilo celkem 20 respondentů, přičemž jedná se o důvod, který by bylo možné z hlediska managementu institucí řešit. Druhým důvodem je nalezení odpovědi v jiných zdrojích (14), následně také absence situace, kdy by tato potřeba vznikla, tedy nebyl důvod položit dotaz do konzultačního centra (8).

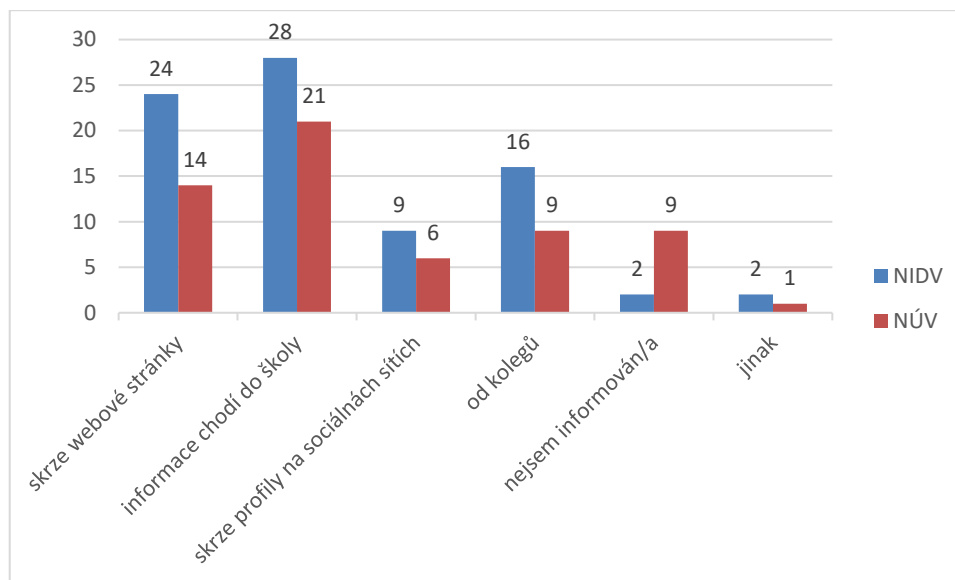
Otázka 13: **Jakou formu konzultace preferujete?**



Graf 27: Otázka 13 (dotazníkové šetření)

Z grafu je zřejmé, že nejčastěji respondenti preferují konzultace prostřednictvím **webového formuláře** (25), tuto variantu nabízí NÚV. Druhou preferovanou variantou je osobní konzultace (23), telefonické konzultace mají nejmenší zastoupení (4). Samozřejmě lze předpokládat, že požadovanou formu konzultace bude také ovlivňovat charakteristika problému či dotazu, s kterou osoba přichází či se na instituci obrací.

Otázka 14: Jakou formou jste informováni o produktech a činnostech institucí využitelných pro sebevzdělávání?



Graf 28: Otázka 14 (dotazníkové šetření)

Z hlediska využitelnosti nabízených forem podpory učitelů v sebevzdělávání je i způsob, jak instituce tyto formy prezentuje a jakým způsobem dochází k informování veřejnosti o jejich dostupnosti. Graf nám poskytuje obecný pohled na způsoby publicity, přičemž u obou institucí je nejčastěji zastoupena varianta „**informace chodí do školy**“ – NIDV (28), NÚV (21). Způsob, kterým mohou být instituce v kontaktu s pedagogickou veřejností je komunikace a sdílení výstupů aktivit skrze webové stránky, tuto variantu volilo u NIDV 24 respondentů, u NÚV 14 respondentů. Obzvláště pro management institucí by měla být zajímavá data v kategorii „nejsem informován/a“, která nejsou příliš vysoká, nicméně mělo by se jednat o sledovanou oblast. V případě NIDV tuto variantu zvolili 2 respondenti, u NÚV 9 respondentů.

Otázka 15: Napadá vás jiné způsoby, jak by mohly/měly instituce (NIDV, NÚV) podporovat učitele ZŠ v sebevzdělávání?

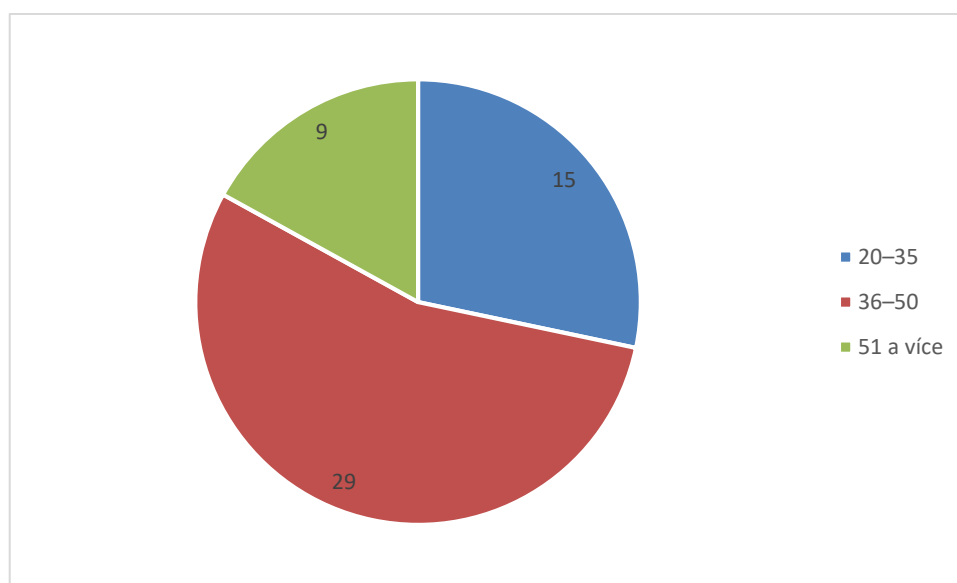
Jedná o otevřenou otázku, jejímž cílem bylo vybídnout respondenty ve volném vyjádření svých požadavků, které by instituce měly/mohly v souvislosti s podporou učitelů v profesním rozvoji, a tedy i sebevzdělávání, plnit. Otázku vyplnilo celkem 20 respondentů, z toho 5 jich odpovědělo „nevím“, přičemž několikrát se objevil názor zmiňující rezignaci

těchto institucí v podobě nezodpovězených dotazů směrem k učitelům a projevenému nezájmu poskytnout podporu. V odpovědích se zobrazovaly následující oblasti podpory:

- Návštěva odborníka přímo ve školách;
- Více propagovat a informovat přes webové stránky nebo i jiné komunikační prostředky;
- Podpora v účasti v programech například Erasmus +;
- Celková změna systému;
- Podpora síťování a navazování kontaktů mezi učiteli;
- Propojení činností s nestátními organizacemi.

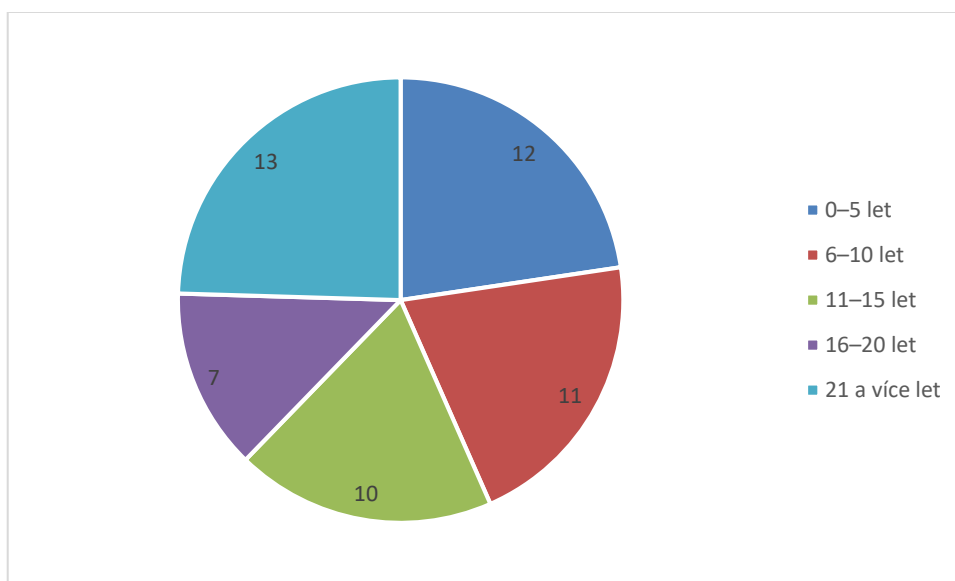
Identifikační otázky:

Otázka 16: Kolik je vám let?



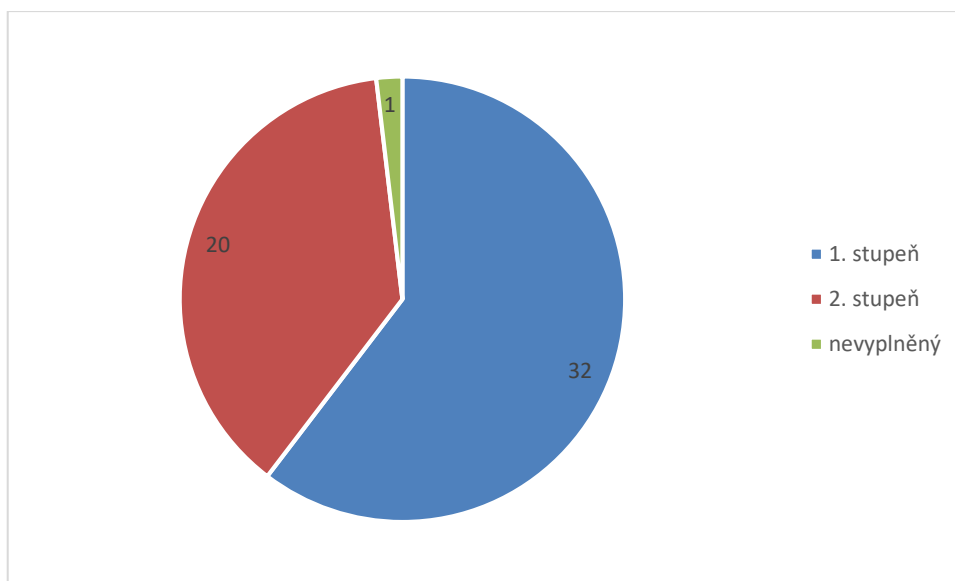
Graf 29: Otázka 16 (dotaznikové šetření)

Otázka 17: Jak dlouho učíte na ZŠ?



Graf 30: Otázka 17 (dotazníkové šetření)

Otázka 18: Na jakém stupni učíte?



Graf 31: Otázka 18 (dotazníkové šetření)

Největší zastoupení respondentů je v kategorii **36–50 let**. S ohledem na vymezená teoretická východiska je právě věková hranice v závislosti na dobu praxe při definování vzdělávacích potřeb ovlivňující. Na výběru forem a tematických oblastí podpory v sebevzdělávání má vliv i zařazení učitele na konkrétní stupeň základní školy. Více než polovina respondentů, kteří vyplnili dotazník, učí na **1. stupni ZŠ**.

Shrnutí výsledků dotazníkového šetření s přihlédnutím k výsledkům obsahové analýzy

Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že se respondenti (učitelé ZŠ) sebevzdělávají, přičemž podpora v tomto procesu od vybraných OPŘO je učiteli vnímána roztržštěně. Učitelé k vlastnímu sebevzdělávání volí nejčastěji zdroje informací v podobě webových portálů, odborných článků, metodik apod. S ohledem na výsledky obsahové analýzy je nutné podotknout, že právě tyto typy byly mezi výstupy či produkty institucí identifikovány, avšak lze říci, že nejčastěji produkováný typ zdroje k sebevzdělávání nemusí korespondovat s četností jeho využití. Nicméně je zřejmé, že využitelnost je ovlivněna mírou existence tohoto typu, tedy například metodiky byly identifikovány jako nejčastější typ zdroje, a i z hlediska jeho využitelnosti se nachází v popředí. Volba formy (elektronický; tištěný; periodický; neperiodický) je poměrně vyrovnaná, nicméně vzhledem k předchozímu označení webového portálu jako obecně nejvyužívanějšího zdroje lze říci, že právě elektronická forma je přístupnější.

Co se týče typu vzdělávací akce, nejčastěji byla volena možnost přednáška/seminář, dále kurzy DVPP, e-learningové kurzy a konference. Realizace přednášek a seminářů je předmětem činnosti obou institucí, naopak nabídka DVPP určená pro učitele ZŠ byla v rámci obsahové analýzy identifikována pouze u NIVD, NÚV se v této oblasti specializuje především na pedagogicko-psychologické poradenství. Témata, která se promítají do vzdělávacích zdrojů i akcí, byla volena s nejčastějším zastoupením v oblasti „vzdělávací obory (Matematika, ČJ ...)“. Do této tematické oblasti obě instituce publikují metodiky či realizují semináře. Další tematickou oblastí je integrace žáků a cizinců či práce s nadanými žáky. Vzdělávací oblasti, které nejsou dle respondentů pokryty, jsou oblasti týkající se psychohygieny a osobního rozvoje, time managementu, gramotností apod. Ačkoliv existují dle vzdělávacích potřeb respondentů i oblasti, které nejsou v rámci výstupů činnosti institucí pokryty, nejedná se o důvod, který by znamenal jejich neúčast v procesu sebevzdělávání. Pouze v jednom případě byla otázka zjišťující podílení se na procesu v sebevzdělávání odpovězena negativně z důvodu nedostatku vzdělávacích zdrojů.

Z hlediska nástrojů, které slouží pro podporu řízení procesu sebevzdělávání nebo obecně profesního rozvoje, bylo identifikováno čtvrtinou uživatelů Digifolio na RVP.CZ jako nejvyužívanější, následně Osobní kompetenční portfolio. V rámci obsahové analýzy byly

odhaleny i jiné nástroje či prostředky, přičemž jejich využitelnost nebyla potvrzena v takovém rozsahu. Významnou oblastí podpory učitele v informovanosti, a tedy i profesním rozvoji, jsou poskytované konzultační služby. Ačkoliv byly konzultační služby identifikovány u obou institucí, převážná většina respondentů tyto služby nevyužila, přičemž nejčastějším důvodem je nevědomost, že nějaké takovéto služby instituce poskytují. Na využitelnosti závisí i forma konzultačních služeb, mezi respondenty byla určena forma prostřednictvím webového formuláře jako nejpreferovanější, zároveň tento jev dokazuje i vysoká četnost vyřízených dotazů v konzultačním centru prostřednictvím této formy. Druhou preferovanou formou je osobní setkání, které propaguje NIDV.

Obecně informovanost pedagogické veřejnosti o výstupech činností je z hlediska využívání podpory důležitá. Bylo zjištěno, že nejčastěji se o aktivitách institucí dovídají pedagogové skrze informace, které chodí do škol. Druhým prostředkem jsou webové stránky institucí, na kterých jsou dle obsahové analýzy uveřejňovány informace o plánovaných vzdělávacích akcích i publikování vzdělávacích zdrojů. Obě instituce na webových stránkách publikují mnoho aktualit do těchto oblastí, přičemž velký potenciál může být spatřen i v oslovení veřejnosti skrze sociální sítě. Tento způsob obě instituce využívají, nicméně pravděpodobně zde dochází k nepodchycení většího rozsahu učitelské veřejnosti, jak ukázala obsahová analýza. Pro zjištění požadavků na instituce od samotných učitelů, byly respondenti dotazováni na další možné typy podpory, které by jim vzhledem k profesnímu rozvoji byly přínosné. Respondenti se často shodovali v potřebě návštěvy konkrétních odborníků institucí v praxi, kde by mohli podávat informace, poskytovat zpětnou vazbu apod. Tento princip podpory je charakteristikou podobný zjišťovanému mentoringu nebo supervizím, které dle obsahové analýzy instituce mimo výjimečnou projektovou činnost neprovozují, nicméně v praxi by mohly být přínosem.

4.4 Závěrečná diskuze

I přes rozdílná pojetí termínu sebevzdělávání v odborné literatuře se podařilo v teoretické části vymezit možné zdroje a metody vzdělávání, které jsou využitelné pro tento proces. Současně jsou zde také vytipovány další činnosti institucí podporující aktivizaci či řízení sebevzdělávání. V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že tyto jednotlivé formy a typy podpory (nejen) učitelů v sebevzdělávání vymezené v teoretické části se promítají do konkrétních výstupů činností zvolených institucí. Zásadním zjištěním je tedy skutečnost, že **NIDV i NÚV podporuje učitele v sebevzdělávání** skrze širokou škálu dostupných zdrojů, metod a vzdělávacích příležitostí a další forem a oblastí podpory.

Výzkumná část diplomové práce byla zaměřena především na učitele základních škol, nicméně mnoho zjištěných forem a tematických oblastí podpory je využitelných **i pro učitele dalších stupňů vzdělávání či jiné pedagogické pracovníky**. Potenciál diplomové práce je tedy možný najít v možnosti navázat na zjištěné výsledky a specifikovat je pro další okruh pedagogické veřejnosti. Současně by mohlo být přínosné **vymezit se na konkrétní skupinu učitelů v určité profesní dráze**, tedy například na začínající učitele nebo učitele s několikaletou praxí apod. Je zřejmé, že nabídka dostupné podpory, stejně tak i její využitelnost, se liší s ohledem na měnící se vzdělávací potřeby učitelů v průběhu profesní dráhy. Kromě změny či rozšíření cílové skupiny by bylo možné zaměřit se i na **další PŘO či OPŘO**, případně na jiné subjekty. S předpokladem širokého pole působnosti byly předmětem výzkumného šetření instituce NIDV a NÚV, přičemž je zřejmé, že funkci podpory v sebevzdělávání zastávají i jiné instituce, například **knihovny či volnočasová centra**. V návaznosti na to se objevuje otázka, zda by u těchto institucí nebyla identifikována podpora rozmanitější, i vzhledem k tomu, že Dlouhodobý záměr ČR (2015, s. 70) je vymezuje jako centra celoživotního učení. Z druhého hlediska je zjišťování podpory učitelů v sebevzdělávání od OPŘO předmětné, neboť **okruh jejich činností je korigován prioritami vzdělávací politiky**, lze tedy předpokládat, že zejména pro pedagogickou profesi je právě působení těchto institucí účelné a klíčové.

Při realizaci obsahové analýzy vznikl problém v nedostatku aktuálních dokumentů, zejména výročních zpráv pro rok 2017. Sledovaná podpora je tedy identifikována pouze za roky 2015 a 2016, podpora v roce 2017 je vyobrazena pouze částečně. Uvedené riziko by bylo možné

řešit například postupným **analyzováním přibývajících dokumentů pro zachování aktuálnosti podpory**. Další příležitost pro výzkumné šetření je spatřena v **konkretizaci orientace například na jednu formu podpory sebevzdělávání** a tu detailněji analyzovat a informace následně ověřovat například prostřednictvím rozhovorů s odborníky přímo z těchto institucí.

Výsledky z výzkumného šetření je možné využít i pro jejich aplikaci v praxi. Například zjištěná nevyužitelnost některých produktů či služeb vedoucí k podpoře učitelů v sebevzdělávání může být **impulem a zpětnou vazbou pro konkrétní instituce**. Zejména je třeba dbát na příčiny, v tomto ohledu je důležité zmínit například nevyužitelnost konzultačních služeb nejčastěji z důvodu nevědomosti, že takovéto konzultační služby instituce poskytují. Informovanost veřejnosti by na základě výzkumného šetření měla být předmětem zacílení a oblastí realizace změn těchto institucí. Jedná se o oblast, kde je možné právě skrze různé sdělovací prostředky přímo působit na pedagogickou veřejnost. Příležitostí institucí je i jejich **větší zapojení přímo v praxi** a navazování vztahu přímo s učiteli.

S ohledem na informovanost učitelů ohledně činností těchto i jiných institucí, které hrají v oblasti vzdělávání důležitou roli, by mohlo být přínosné zaměřit se na **mechanismy učitelů zjišťování aktuálních informací ze vzdělávání**, případně pak proces hledání příslušných materiálů ke vzdělávání/sebevzdělávání či přímo do výuky. Je zřejmé, že výzkumné šetření zaměřené detailněji tímto směrem by mohlo odhalit základní aspekty, které mají vliv na způsob práce učitelů s dostupnými informacemi a zdroji. Nejen informovanost, ale i míra motivace ovlivňuje aktivitu učitele v sebevzdělávání. Z tohoto důvodu by bylo zajímavé hlouběji zkoumat **bariéry**, které mohou hrát v aktivizaci učitelů a využitelnosti dostupné podpory v sebevzdělávání důležitou roli.

V této kapitole tedy předkládám tato témata k další diskuzi a rovněž prezentuji úvahy, které vznikly v průběhu celého výzkumu a analýzy dat, a které považuji za důležité.

5 Závěr

Diplomová práce byla v teoretické i praktické části zaměřena na podporu učitelů v profesním rozvoji, zejména sebevzdělávání, od vybraných OPŘO. Jelikož se oblasti sebevzdělávání česká odborná literatura komplexně nevěnuje, tedy nebyl v rámci vymezování teoretických východisek nalezen text, který by jasně určil zdroje a metody sebevzdělávání a nástroje řízení, bylo na proces pohlíženo z různých úhlů pohledu. Drobné riziko lze tedy spatřit již v samotném **vymezení termínu sebevzdělávání**, kdy autoři odborných textů definují proces s několika odlišnostmi. Tyto odlišnosti byly spatřeny zejména v oblastech řízenosti procesu, kdy na jedné straně bylo na sebevzdělávání pohlíženo jako na proces výhradně koordinovaný sebevzdělávajícím se jedincem, na druhé straně byla připouštěna možnost řízení či podporování externím subjektem/osobou. V souvislosti s tím byly identifikovány i nepatrné rozdíly v pojetí **propojenosti sebevzdělávání s institucionálním vzděláváním** a volbě metod. Některé definice se tedy ubíraly spíše k tendenci realizace sebevzdělávání v osobním prostředí, tedy nezajištěném institucí, jiné zmiňovaly svobodnou volbu z široké škály metod vzdělávání a příležitostí. Z těchto odlišných pojetí je zřejmé, že se na sebevzdělávání může pohlížet rozdílně i veřejnost, nicméně s termínem bylo zacházeno komplexně.

Cílem diplomové práce bylo identifikovat formy a oblasti podpory učitelů v procesu sebevzdělávání vycházející od vybraných Ostatních přímo řízených organizací MŠMT (OPŘO) a zhodnotit jejich využitelnost pro účely profesního rozvoje učitelů základních škol.

Teoretickou část diplomové práce jsem zaměřila na představení učitele a jeho profesního rozvoje v kontextu vzdělávací politiky. Stěžejní tematickou oblastí tvořilo sebevzdělávání, na které jsem v teoretické části diplomové práce pohlížela jako na proces, ve kterém je vzhledem k profesnímu rozvoji učitelů spatřen velký potenciál. Teoretická část pojednává o sebevzdělávání jako o souboru činností a aktivit, v rámci kterých může dotyčný volit nejrůznější zdroje a metody. Dále je poukázáno na možnosti řízení sebevzdělávání z pozice sebevzdělávajícího se, ale i možnosti působení a aktivizace učitelů od managementu vzdělávání pro zvýšení účasti v tomto procesu. Z tohoto důvodu je v teoretické části zmíněn význam marketingu ve vzdělávání a přínos metod nedirektivního charakteru, které podporují reflexi, sebereflexi či přímo motivují jedince ke vzdělávací aktivitě.

Je zřejmé, že pro sebevzdělávání je klíčová existence vhodných materiálů a vzdělávací nabídky. Z tohoto důvodu se **praktická část** diplomové práce ubírala do oblasti zjišťování skutečné nabídky vzdělávacích zdrojů, metod vzdělávání, nástrojů podporující řízení sebevzdělávání a podpůrné působení od OPŘO, která promítají do těchto kategorií prioritní témata. S touto vizí proběhla obsahová analýza dokumentů NIDV a NÚV pro zjištění forem a tematických oblastí podpory učitelů v sebevzdělávání, následně byla zjišťována využitelnost této podpory učiteli základních škol a objasnění několika aspektů, které hrají v procesu roli.

V diplomové práci byly hledány odpovědi na následující 3 výzkumné otázky, přičemž pro jejich zodpovězení byla využita metoda obsahové analýzy dokumentů a technika sběru dat dotazníkové šetření.

1. Jakými službami, metodami či prostředky podporují OPŘO učitele v sebevzdělávání?

Z obsahové analýzy bylo zjištěno, že instituce neustále publikují a nabízí řadu zdrojů využitelných pro sebevzdělávání. Jedná se o zdroje různých forem a tematických oblastí. Za poslední roky byly identifikovány převážně zdroje směřující do oblasti metodické podpory, dále zdroje periodického či neperiodického charakteru, v tištěné i elektronické podobě – například blogy, časopisy, newslettery, odborné články, sborníky, webové portály. Témata zdrojů jsou v souladu s prioritami MŠMT, tedy byly identifikovány oblasti: nadání žáci, žáci-cizinci, výuka jazyků, kariérní systém, standardy ZV, společné vzdělávání, případně průřezová témata, didaktika a vzdělávací obory. Tato témata byla promítnuta i do vzdělávacích příležitostí různých forem, které instituce realizují. Jedná se například o konference, semináře/přednášky, kurzy, e-learning, webináře apod. Instituce také nabízí skrze webové prostředí nástroje k řízení sebevzdělávání s prvky osobního vzdělávacího prostředí nebo sebereflektivní nástroje diagnostického charakteru. Motivující a podpůrné působení je učitelům nabízeno prostřednictvím konzultačních služeb, které je možné využít ve formě položení dotazu skrze webový formulář, osobní konzultaci či telefonicky.

2. Jaká je z pozice učitelů ZŠ četnost využití dostupné podpory v sebevzdělávání za účelem profesního rozvoje z hlediska formy a témat?

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že se respondenti (učitelé ZŠ) sebevzdělávají, přičemž pro tyto účely nejčastěji volí od institucí následující prostředky: webové portály, odborné články, metodiky apod. Co se týče vzdělávacích příležitostí, respondenti nejčastěji volili přednášky/semináře, konference a nabídku kurzů DVPP, kterou poskytuje pro učitele ZŠ především NIDV. Vyhledávaná témata jsou vzdělávací obory (Matematika, ČJ, ...), dále integrace žáků-cizinců a nadaní žáci. Poptávaná témata, která nejsou institucemi zastoupena, jsou oblasti psychohygieny, osobního rozvoje a další. Využitelnost nástrojů podporujících řízení sebevzdělávání byla nižší, nicméně z nabízených variant bylo nejčastěji voleno Digifolio na RVP.CZ. Jako podpůrné služby byly v obsahové analýze identifikovány konzultační služby, které respondenti spíše nevyužívají.

3. Které aspekty mají vliv na zapojení se učitelů ZŠ do procesu sebevzdělávání s využitím dostupné podpory od OPŘO?

S využitím dat z obsahové analýzy i dotazníkového šetření bylo objasněno několik aspektů, které hrají ve využitelnosti podpory od OPŘO roli. Na využitelnosti se podílí míra existence podkladů a zdrojů, i jejich forma. Ačkoliv se z dotazníkového šetření výrazně nepotvrdila preference tištěné nebo elektronické podoby, je zřejmé, že vzhledem k často využívaným webovým portálům a možnostem šíření elektronických zdrojů je právě tato forma efektivnější. Na využitelnosti závisí i míra propagace produktů a služeb. Obě instituce mají vlastní webovou stránku i profily na sociálních sítích, právě skrze tyto prostředky je možné přímo oslovit pedagogy s nabídkou podpory. Hlavním důvodem nevyužitelnosti konzultačních služeb se stala nevědomost o této činnosti institucí. Informovanost lze považovat za jeden z nejdůležitějších faktorů rozhodujících o využitelnosti podpory. Témata, která se promítala v jednotlivých zdrojích, vzdělávacích příležitostech realizovaných institucemi apod., byla zaměřena na různé oblasti pedagogického prostředí. Na jejich využití má vliv jednak vzdělávací obor, ve kterém pedagog působí, ale také stupeň ZŠ, případně doba pedagogického působení. Využitelnost se tedy liší u témat z hlediska odlišných vzdělávacích potřeb učitelů. Kromě uvedených požadovaných témat, která nejsou z hlediska dostupné podpory učitelů v sebevzdělávání od OPŘO pokryta, byl projeven

i zájem o větší účast odborníků z institucí v praxi a mentorské či supervizní vedení. Je tedy zřejmé, že na využitelnosti se podílí řada faktorů, které se promítají do práce s pedagogickou veřejností a působení na ni.

V závěrečné diskuzi jsem rovněž poukázala na možnosti rozšíření či změnu zacílení výzkumného šetření na jinou pedagogickou skupinu, případně jiné podporující subjekty/instituce. Zároveň jsou zde vymezeny další možné oblasti výzkumných šetření, které by samostatně i ve spojitosti s výsledky této diplomové práce přinesly do oblasti sebevzdělávání učitelů nové přínosné a pro praxi využitelné informace. **Význam této diplomové práce** spočívá nejen v shromáždění komplexních teoretických východisek procesu sebevzdělávání a vymezení možností profesního rozvoje učitelů tímto směrem, ale i v identifikaci skutečných prostředků a služeb, které mohou učitelé ZŠ pro tyto účely v praxi využít. Tyto aktuální prostředky a služby jsou nalezeny u vybraných OPŘO (NIDV, NÚV), které nabídkou podporují učitele v neustálém zvyšování znalostních a dovednostních kvalit. Pro management institucí nabízí diplomová práce orientační náhled na využitelnost této podpory a odhaluje některé aspekty, které jsou ve využitelnosti nabídky určující. Diplomová práce tedy propojuje učitelské prostředí s managementem vzdělávání a poukazuje na důležitost působení institucí s přímým dosahem do pedagogické praxe.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

ALHARBI, Marfawez et al., 2013. *Personal Learning Environment* [online]. [cit. 2017-09-18]. Dostupné z: <https://www.dora.dmu.ac.uk/handle/2086/10403>

Analytická zpráva z šetření Talis [online]. 2013 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-AZ/flipviewerxpress.html>

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing. 920 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

BROOKFIELD, Stephen D., 2009. *Self-Directed Learning. International Handbook of Education for the Changing World of Work* [online]. [cit. 2017-09-18]. Dostupné z: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5281-1_172?LI=true

Co je Otevřené vzdělávání [online]. [cit. 2017-08-10]. Dostupné z: <http://otevrenevzdelavani.cz/co-je-otevrene-vzdelavani/>

ČERNÝ, Michal, 2016. *Jak učit sám sebe: s myšlenkovými mapami, kreativními technikami a online nástroji*. Brno: BizBooks. 176 s. ISBN 9788026505198.

DISMAN, Miroslav, 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 4., nezměn. vyd.* Praha: Karolinum. 374 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 [online]. 2015 [cit. 2017-17-10]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf

DOBEŠ, Martin, Jana BRABCOVÁ, Ivana SLÁDKOVÁ a Pavla ŠAFRÁNKOVÁ, 2012. *Kuchařka marketingu vzdělávací instituce* [online]. [cit. 2017-09-18]. ISBN 978-80-87063-77-4. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/KONCEPT/publikace/KUCHARKA_VN.pdf

DOSTÁL, Jiří, 2011. *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule: příspěvky vědecko-odborné konference, 11.-15.10.2010 na Pedagogické fakultě*

Univerzity Palackého v Olomouci. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 114 s. ISBN 9788024427683.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kolektiv, 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck. 486 s. ISBN 978-80-7179-893-4.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a kolektiv, 2014. *Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých*. Praha: Česká andragogická společnost, Česká a slovenská andragogika. 103 s. ISBN 978-80-905460-1-1.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta a kolektiv, 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2.

Evropské jazykové portfolio [online]. [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: <https://ejp.rvp.cz/>

FORSYTH, Patrick, 2009. *Jak motivovat svůj tým*. Praha: Grada. 98 s. ISBN 978-80-247-2128-6.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada. 248 s. ISBN 978-80-247-4368-4.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HIEMSTRA, R., edited by WILLIAM J. ROTHWELL a KEVIN J. SENSENIG, 1999. *The sourcebook for self-directed learning*. Amherst, Mass: HRD Press. 233 s. ISBN 087425471X.

HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

Individuální vzdělávání (sebevzdělávání) [online]. [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/individualni-vzdelavani-sebevzdelavani>

Informace o nás (NIDV) [online]. [cit. 2017-09-18]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/kdo-jsme/informace-o-nas.ep/>

Inovace Metodického portálu RVP.CZ v projektu PPUČ [online]. [cit. 2017-12-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13642>

JANDOUREK, Jan, 2008. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-2397-6.

JARVIS, Peter, 2006. *From adult education to the learning society: 21 years from the International journal of lifelong education*. New York: Routledge. 440 s. ISBN 0-415-36494-9.

JUKLOVÁ, Kateřina, 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.

KAPOUN, Pavel, 2014. *Marketing ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 84 s. ISBN 978-80-7464-670-6.

KOHNNOVÁ, Jana, 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 181 s. ISBN 80-7290-148-6.

KOHNNOVÁ, Jana, ed, 2012. *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference: se uskutečnila ve dnech 23. a 24. dubna 2012 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Kreace. 335 s. ISBN 978-80-7290-548-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a kolektiv, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOUBEK, Ladislav, 2013. *Psychologie v řízení lidských zdrojů*. Brno: Masarykova univerzita. 127 s. ISBN 978-80-210-6384-6.

KÖNIGOVÁ, Zuzana, 2010. *Sebevzdělávání pedagogů volného času*. Diplomová práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. 73 s. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10563/12824>.

KNAUSOVÁ, Ivana, 2005. *Vybrané kapitoly ze sociální politiky*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. 85 s. ISBN 8024410214.

- MAYRING, Philipp, 2000. *Qualitative Inhaltsanalyse* [online]. 1(No. 2) [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf
- MIODUSER, David a Rafi NACHMIAS, 2002. [online]. [cit. 2017-08-05]. Dostupné z: <http://muse.tau.ac.il/publications/82.pdf>
- MOLNÁR, Z., a kolektiv, 2012. *Pokročilé metody vědecké práce* [online]. Praha: Profess Consulting s.r.o, [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://lsa.vse.cz/kniha.html>
- MUŽÍK, Jaroslav, 1998. *Marketing ve vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA. Promos. 55 s. ISBN 80-902232-2-2.
- NĚMEC, Otakar, Petr BUCMAN a Martin ŠIKÝŘ, 2007. *Personální management*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu. 360 s. ISBN 978-80-86730-27-1.
- O nás (NÚV)* [online]. [cit. 2017-07-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv>
- O nás (NIDV)* [online]. [cit. 2018-01-18]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/o-nas>
- O portálu (RVP.CZ)* [online]. [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/>
- Osobní kompetenční portfolio* [online]. [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: <http://znv.nidv.cz/okp/jak-na-to#page3>
- O soutěži DOMINO* [online]. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: <http://domino.nidv.cz/o-soutezi>
- PAPŘOKOVÁ, Anna, 2012. *Techniky sociologického výzkumu* [online]. [cit. 2018-01-18]. Dostupné z: https://www.vsb.cz/export/sites/vsb/opvk-firemni-kultura/cs/studijni-materialy/Techniky_sociologickeho_vyzkumu/TechnikySociologickehoVyzkumu.pdf
- PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK, 2014. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-262-0625-5.
- POSPÍŠIL, Oldřich, 2001. *Pedagogika dospělých – andragogika: studijní text*. Praha: Univerzita Karlova. 218 s. ISBN 80-7290-064-1.
- Priority 2017 (MŠMT)* [online]. [cit. 2018-2-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/priority-2017>

PROCHÁZKA, Tomáš a Josef ŘEZNÍČEK, 2014. *Obsahový marketing*. Brno: Computer Press. 224 s. ISBN 978-80-251-4152-6.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

Příloha č. 2 k Organizačnímu řádu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. MSMT-30913/2015-2, s. 1 [online]. [cit. 2017-09-18]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/36761_1_1/

Přínos otevřených vzdělávacích materiálů [online]. [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: <http://otevrenevzdelavani.cz/>

Publikace a studie (NÚV) [online]. [cit. 2017-12-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/vydane-publikace>

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

SEDLÁKOVÁ, Renáta, 2014. *Výzkum médií: neužívanější metody a techniky*. Praha: Grada. 544 s. ISBN 978-80-247-3568-9.

SLAVÍK, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.

SOKOLOVÁ, Marcela, Marek FRANĚK, Hana MOHELSKÁ a Václav ZUBR, 2015. *Strategický koncept využití intelektuálního kapitálu v procesech přeměny současné společnosti: systémový přístup k rozvoji a využití intelektuálního kapitálu v procesu přeměny informační společnosti na znalostní*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. 166 s. ISBN 978-80-7435-638-4.

STARÝ, Karel, 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.

Strategie celoživotního učení ČR [online]. 2007 [cit. 2017-08-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 [online]. 2014 [cit. 2017-09-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2014 [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. 158 s. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠIKÝŘ, Martin, 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. 188 s. ISBN 978-80-247-5212-9.

ŠIKÝŘ, Martin, 2016. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-5870-1.

ŠTEFANÁKOVÁ, Radka, 2008. *Metody a principy sebevýchovy a sebevzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků v ČR*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova. 174 s. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/59644>.

Tab. 12 Základní školy – školy, třídy, žáci, učitelé – časová řada 2006/07 – 2016/17 [online]. [cit. 2018-01-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/46002384/2300421712.pdf/637908ae-676e-45fb-8077-d03cbb5d95d6?version=1.0>

TRUNDA, Jiří, 2012. *Profesní portfolio učitele: Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení* [online]. [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 190 s. ISBN 9788073150822.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. 240 s. ISBN: 978-80-247-3651-8.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online]. [cit. 2017-09-01]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/38840_1_1/

Výroční zpráva NIDV 2015 [online]. [cit. 2017-12-15]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/media/materialy/vyrocní_zpravy/2015.pdf

Výroční zpráva NIDV 2016 [online]. [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/media/materialy/vyrocní_zpravy/2016.pdf

Výroční zpráva NÚV 2015 [online]. [cit. 2017-12-15]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/VZ_NUV_2015.pdf

Výroční zpráva NÚV 2016 [online]. [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/nuv/VZ/VZ2016.pdf>

Zákon č. 2/1969 Sb. o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky [online]. [cit. 2017-09-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1969-2>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>

ZICH, František, 2004. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Eupress. 116 s. ISBN 80-86754-19-7.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-271-9715-6.

7 Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro učitele ZŠ

8 Seznam tabulek

Tabulka 1: Témata promítaná ve službách a vzdělávacích příležitostech NIDV, NÚV (2015,2016)	56
Tabulka 2: Funkčnost a aktuálnost nástrojů podporující řízení sebevzdělávání (NIDV, NÚV)	61
Tabulka 3: Formy konzultačních služeb NIDV, NÚV (2017)	65

9 Seznam grafů

Graf 1: Výskyt klíčových slov ve výročních zprávách 2015, 2016 (NIDV, NÚV)	43
Graf 2: Dostupné zdroje a publikace (NIDV 2015)	45
Graf 3: Zaměření dostupných zdrojů a publikací (NIDV 2015)	46
Graf 4: Forma výskytu funkčních zdrojů NIDV 2015 v roce 2017.....	47
Graf 5: Počet vydaných zdrojů dle typu (VZ NIDV 2016)	48
Graf 6: Zdroje dle typu vhodné pro učitele ZŠ (NÚV VZ 2015, 2016)	49
Graf 7: Blog Pro vzdělávání – zastoupení témat (NÚV polovina prosince 2017)	51
Graf 8: Počet příspěvků dle stupně vzdělávání k polovině prosince 2017 (RVP.CZ.....	52
Graf 9: Četnost dle typu vzdělávací příležitosti ve VZ 2015,2016 (NIDV, NÚV).....	54
Graf 10: Počet vzdělávacích programů pro ZV NIDV 2015, 2016.....	55
Graf 11: Počet aktualit o vzdělávacích akcích NIDV a NÚV (2016, 2017)	58
Graf 12: Počet zmínek o nástrojích k řízení sebevzdělávání (ve vztahu k učitelům ZŠ)....	60
Graf 13: Výskyt podpůrných a motivujících služeb ve VZ 2015 a 2016 (NIDV, NÚV)....	63
Graf 14: Počet konzultací včetně zaměření na ZV (NÚV 2015, 2016).....	66
Graf 15: Konzultace dle formy (NÚV 2016).....	67
Graf 16: Počet příspěvků na facebookovém profilu včetně zaměření (NIDV 2017)	68
Graf 17: Počet příspěvků na profilu FB (NÚV duben – polovina prosince 2017).....	69
Graf 18: Otázka 2b (dotazníkové šetření).....	75

Graf 19: Otázka 3 (dotazníkové šetření).....	76
Graf 20: Otázka 4 (dotazníkové šetření).....	77
Graf 21: Otázka 5 (dotazníkové šetření).....	78
Graf 22: Otázka 6 (dotazníkové šetření).....	79
Graf 23: Otázka 7 (dotazníkové šetření).....	80
Graf 24: Otázka 9 (dotazníkové šetření).....	81
Graf 25: Otázka 10 (dotazníkové šetření).....	82
Graf 26: Otázka 12b (dotazníkové šetření).....	83
Graf 27: Otázka 13 (dotazníkové šetření).....	84
Graf 28: Otázka 14 (dotazníkové šetření).....	85
Graf 29: Otázka 16 (dotazníkové šetření).....	86
Graf 30: Otázka 17 (dotazníkové šetření).....	87
Graf 31: Otázka 18 (dotazníkové šetření).....	87